

Kouluruokailukokemukset lasten eläytymiskertomuksissa

Pro gradu –tutkielma
Emmi Tuovinen

Ravitsemustieteen koulutusohjelma
Elintarvike- ja ravitsemustieteiden osasto
Maatalous-metsätieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto
Huhtikuu 2020



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Maatalous-metsätieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Ravitsemustieteen koulutusohjelma
Tekijä - Författare - Author Emmi Elisa Tuovinen		
Työn nimi - Arbetets titel Kouluruokailukokemukset lasten eläytymiskertomuksissa		
Title School meal experiences in children's empathy-based stories		
Oppiaine - Läroämne - Subject Ravitsemustiede		
Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 62 s
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p><i>Tavoitteet.</i> Tämän tutkimuksen tavoitteena on osallistua kouluruokailututkimuksen ja kouluruokailun kehittämisen diskursseihin tuomalla esiin lasten näkökulma ja heidän kokemusmaailmansa: millaisista asioista, tapahtumista ja ajatuksista muodostuvat lasten hyvät ja huonot kouluruokailukokemukset. Tavoitteena on lisäksi perustella ja arvioida eläytymismenetelmää ravitsemustutkimuksen menetelmänä sekä lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa.</p> <p>Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Miten lapset kuvaavat kouluruokailukokemustaan kirjoittamissaan eläytymiskertomuksissa?2. Millaista tietoa eläytymismenetelmä tuottaa lapsinäkökulmaisessa ravitsemustutkimuksessa? <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimus on laadullinen ravitsemustutkimus, jonka lähtökohtana on fenomenologinen lähestymistapa ja kokemuksen tutkimus lasten näkökulmasta. Tutkimusaineisto kerättiin eläytymismenetelmällä (the method of empathy-based stories) osana pohjoismaista ProMeal-kouluruokailututkimusta (Prospects for Promoting Health and Performance by School Meals in Nordic Countries). Tutkimuksen kohderyhmänä olivat lukuvuonna 2013–2014 neljättä luokkaa käyneet oppilaat Turun seudulla. Lapset olivat iältään noin 10-vuotiaita. Eläytymiskertomuksen kirjoitti 190 lasta. Puolet tutkittavista lapsista (n=95, analysoitiin n=88) kirjoitti positiivista ja puolet (n=95, analysoitiin n=92) negatiivista kouluruokailukokemusta kuvailevan tarinan. Aineisto analysoitiin temaattisen analyysin keinoin. Kerätystä aineistosta tarkasteltiin myös sitä, millaista tietoa eläytymismenetelmä tuotti.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Teemoittelun ja aineiston järjestämisen tuloksena aineistosta muodostui kolme teemaa, jotka kuvasivat kouluruokailun ruokaympäristöä lasten näkökulmasta: ruoka ja syöminen, kouluruokailutilanne sekä sosiaalinen ympäristö. Ruoan miellyttävyys ja ruoka itsessään vaikuttivat oleellisesti kouluruokailukokemukseen lasten kertomuksissa, ja lapset nostivat kertomuksissa esille paljon ruokia ja ruokalajeja nimeltä. Tämän lisäksi kouluruokailun sosiaalinen ympäristö vaikutti lasten kouluruokailukokemukseen. Sekä toiset oppilaat ja ystävät että kouluruokailun aikuiset, opettajat ja ruokapalvelun työntekijät, ja heidän toimintansa vaikuttivat kouluruokailukokemuksen rakentumiseen lasten kertomuksissa. Lapset toivat esille myös tarpeensa itsemääräämisoikeuteen ja mahdollisuuteen vaikuttaa kouluruokailun tilanteeseen. Tutkimuksen tulokset vahvistavat aiempia tutkimushavaintoja siitä, että lasten näkökulman huomioiminen kouluruokailun kehittämisessä on tärkeää.</p>		
Avainsanat – Nyckelord eläytymismenetelmä, kokemukset, kouluruoka, kouluruokailu, kouluruokailun kehittäminen, lapset		
Keywords children, experiences, developing school lunch, school lunch, school meal, the method of empathy-based stories		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited HELDA - Helsingin yliopiston digitaalinen arkisto		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information Ohjaajat Sanna Talvia ja Tiina Jääskeläinen		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Agriculture and Forestry		Laitos - Institution - Department Division of Nutrition	
Tekijä - Författare - Author Emmi Elisa Tuovinen			
Työn nimi - Arbetets titel Kouluruokailukokemukset lasten eläytymiskertomuksissa			
Title School meal experiences in children's empathy-based stories			
Oppiaine - Läroämne - Subject Nutrition			
Työn laji/ Arbetets art/ Level Master's Thesis		Aika - Datum - Month and year April 2020	
		Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 62 pp	
Tiivistelmä - Referat - Abstract			
<p><i>Purpose.</i> The purpose of this study is to contribute to the discussion of school lunch research and the discussion of developing school meals. The first aim of the study is to highlight children's perspective and their experiences: what kind of things, actions and thoughts have an influence on children's school meal experience. The second aim is to assess the use of the method of empathy-based stories as a method of nutrition research and in a child-centered study.</p> <p>The research questions of the study are the following:</p> <ol style="list-style-type: none">1. How do children describe their school lunch experience in empathy-based stories they have written?2. What kind of knowledge can be acquired by using the method of empathy-based stories in child-centered nutrition research? <p><i>Methods.</i> The study is a qualitative study based on a phenomenological approach which, as mentioned earlier, highlights children's perspective. In this study, data were collected using the method of empathy-based stories. The study was a part of the Nordic ProMeal-study (Prospects for Promoting Health and Performance by School Meals in Nordic Countries). The target group was pupils who attended fourth grade in the Turku region in the academic year 2013–2014. The children were approximately 10 years old. Altogether 190 children wrote empathy-based stories. Half of the children (n = 95, analyzed n = 88) wrote a story describing a positive school meal experience and half (n = 95, analyzed n = 92) of them wrote a story of a negative school lunch experience. The data were analyzed using thematic analysis. In addition, the information acquired by the method of empathy-based stories was examined from the perspective of nutrition research.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> As a result of the thematic analysis and the arranging of the data, the data consisted of three themes that described the foodscapes of school lunch from the children's point of view: food and eating, the school lunch situation and the social environment. The pleasantness of the food and the food itself had a significant effect on the school lunch experience in the children's stories, and foods and dishes were also highlighted by name. In addition, the social environment of school lunch affected children's experience and other children, friends, food service staff and teachers had impact on how children experienced the situation. The children also expressed their need for autonomy and their opportunity to influence the school lunch situation. The results of this study emphasize the need of taking into account the perspective of children when in developing school meal.</p>			
Avainsanat – Nyckelord eläytymismenetelmä, kokemukset, kouluruoka, kouluruokailu, kouluruokailun kehittäminen, lapset			
Keywords children, experiences, developing school lunch, school lunch, school meal, the method of empathy-based stories			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited HELDA - Digital Repository of the University of Helsinki			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information Supervisors Sanna Talvia and Tiina Jääskeläinen			

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 TEOREETTINEN TAUSTA	3
2.1 Kouluruokailun toteutus ja tavoitteet.....	3
2.2 Kouluruokailu ja ruokakasvatus	5
2.2 Kouluruokailuympäristöt	7
2.3 Kouluruokailu lasten näkökulmasta.....	9
2.4 Yhteenveto kirjallisuudesta.....	11
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	13
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	14
4.1 Laadullinen ravitsemustutkimus	14
4.2 Lasten kokemusten tutkimus	15
4.3 Eläytymismenetelmä kokemuksen tutkimuksessa.....	18
4.4 Aineiston kuvaus.....	20
4.5 Aineiston analyysi.....	22
4.6 Eettiset näkökulmat tutkimuksen toteutuksessa	27
5 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	29
5.1 Kouluruokailukokemus lasten eläytymiskertomuksissa.....	29
5.1.1 Ruoka ja syöminen	29
5.1.2 Kouluruokailutilanne	35
5.1.3 Sosiaalinen ympäristö kouluruokailussa.....	38
5.2 Tulosten tulkintaa	41
5.3 Eläytymismenetelmä ravitsemustutkimuksen menetelmänä	45
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	49
6.1 Käytettyjen kehyskertomusten arviointi	52
6.2 Analyysin luotettavuus	53
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	55
LÄHTEET	59

TAULUKOT

Taulukko 1. Analysoidut kehyskertomukset	22
Taulukko 2. Esimerkki teemoittelusta (minä suhteessa muihin)	25
Taulukko 3. Viittausten lukumäärä eri teemoissa ja alateemoissa	26
Taulukko 4. Lasten nimeämät ruokalajit	30

KUVIOT

Kuvio 1. Temaattinen kartta, ensimmäisen vaiheen seitsemän teemaa	25
Kuvio 2. Temaattinen kartta, lopulliset teemat	26
Kuvio 3. Lasten kokeman kouluruokailun rakentuminen.....	45

1 Johdanto

Kouluruokailu on aiheena paljon käsitelty ja puhuttu, tutkittukin. Puheissa kouluruokailu on läsnä, koska se kuuluu tälläkin hetkellä monien perheiden jokapäiväiseen arkeen. On arvioitu, että 900 000 lasta ja nuorta osallistuu päivittäin kouluruokailuun. Se on myös muistoissa osa meidän kaikkien lapsuutta ja nuoruutta. Ruotsissa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että myös lapset puhuvat kouluruokailusta mielellään, mutta usein negatiivisesti (Persson Osowski ym. 2011). Puhe oli negatiivista myös silloin, kun lapset olivat pitäneet ruoasta. Tämä heijastelee käsitystäni myös suomalaisten lasten ja aikuistenkin kouluruokapuheesta. Kouluruokailu herättää myös mediassa paljon tunteita ja keskustelua. Vanhempien sekä oppilaiden asenteet ja odotukset muovautuvat myös julkisen ja sosiaalisessa mediassa käydyn keskustelun pohjalta. Tämän vuoksi on tärkeää, että myös tutkimuksessa rakennetaan realistista kuvaa kouluruokailusta ja tuodaan ajantasalla olevaa tietoa esille. Tällöin toivottavasti myös kouluruokailun vahvuudet ja onnistumiset tulevat kehittämiskohteiden ohella paremmin esille.

Kouluruokailun kehittämisessä ja tutkimuksessa on viime vuosina siirrytty kouluruokailun toteutuksen ja esimerkiksi ravitsemuksellisen tai aistinvaraisen laadun tutkimisesta yhä enemmän myös ymmärtämään kouluruokailun kokonaisuutta ja lasten näkökulmaa.

Tässä tutkimuksessa kouluruokailuun syvennyttään lasten kokemusmaailman kautta heidän eläytymiskertomuksiensa avulla. Tutkimuksen tavoitteena on osallistua kouluruokailututkimuksen ja kouluruokailun kehittämisen diskursseihin tuomalla esiin lasten näkökulma ja heidän kokemusmaailmansa: millaisista asioista, tapahtumista ja ajatuksista muodostuvat lasten hyvät ja huonot kouluruokailukokemukset. Tutkimuksen tavoitteena on lisäksi perustella ja arvioida eläytymismenetelmää ravitsemustieteellisen tutkimuksen, kokemuksen tutkimuksen ja lapsinäkökulmaisen tutkimuksen menetelmänä. Eläytymismenetelmää ei ravitsemustutkimuksessa ole käytetty laajasti. Menetelmä on muillakin tieteenaloilla ollut marginaalissa, vaikka sen käyttö onkin yleistynyt koko ajan. Tässä tutkimuksessa menetelmällä pyritään tutkimaan kokemuksia fenomenologisesta näkökulmasta tarkastellen.

Tutkimukseni aineisto on osa pohjoismaista ProMeal-kouluruokailututkimusta (Prospects for Promoting Health and Performance by School Meals in Nordic Countries). ProMeal-hankkeen taustalla on halu tutkia paitsi kouluruokailun yhteyttä ruokavalion terveellisyyteen ja syömiskäyttäytymiseen myös lasten kokemusmaailmaa suhteessa kouluruokailuun. Tutkimukseni aineisto muodostui 190 eläytymiskertomuksesta, jotka olivat noin 10-vuotiaiden lasten kirjoittamia. Tutkimuksessani syömistä ja kouluruokailua tarkastellaan laajemmasta näkökulmasta, pyrkimyksenä tuottaa sellaista tietoa lasten näkökulmasta kouluruokailun toteutumisesta, joka olisi hyödynnettävissä tulevaisuudessa erityisesti kouluruokailun kehittämisen näkökulmasta. Tutkimukseni asettuu haastavasti monitieteiselle kentälle, mutta toivon, että se juuri siksi avaa uusia näkökulmia ja toisaalta antaa itselleni mahdollisuuden hyödyntää myös aiempia kasvatustieteen maisterin opintoja kotitaloustieteestä.

Tässä tutkimusraportissa on kuvattu tutkimusprosessin eri vaiheet. Luvussa kaksi esittelen työni teoriataustan, jossa tarkastelen kouluruokailua teoreettisesta ja aiempien tutkimusten näkökulmasta. Tuon esille myös kouluruokailun järjestämistä ohjaavat keskeiset asiakirjat ja säädökset ja pohdin kouluruokailua lasten näkökulmasta. Teoriaosan jälkeen luvussa kolme esittelen tutkimuskysymykseni. Luvussa neljä kuvaan tutkimukseni toteutuksen yksityiskohtaisesti sekä sitä, minkälaisiin tieteenfilosofisiin periaatteisiin tutkimus nojaa ja millaisia menetelmällisiä ratkaisuja on tehty. Luvussa viisi esittelen työni tulokset, jonka jälkeen tulkitsen tuloksiani ja käyn vuoropuhelua aiemmin tehdyn tutkimuksen kanssa. Luvussa kuusi pohdin työni luotettavuutta ja eläytymismenetelmää tässä tutkimuksessa. Lopuksi käänän katseeni tulevaisuuteen ja kokoan tutkimuksen johtopäätökset.

2 Teoreettinen tausta

Tässä luvussa kuvaan kouluruokailun tavoitteita terveyden ja kasvatuksen näkökulmasta. Esittelen kouluruokailuun liittyviä kouluruokailuympäristöjä ja pohdin viimeisenä kouluruokailua lasten näkökulmasta. Luvun lopussa on yhteenveto kirjallisuudesta.

2.1 Kouluruokailun toteutus ja tavoitteet

Kouluruokailulla on ollut pitkään merkittävä rooli kansanterveyden edistämisessä. Suomessa kouluruokailusta säädettiin lailla ensimmäisenä maailmassa vuonna 1943. Vuodesta 1948 saakka oppivelvollisuuden piiriin kuuluvien koulujen oppilaille on tarjottu maksuton kouluateria jokaisena koulupäivänä. (Lintukangas, 2007b, 148–149.) Perusopetuslain (628/1998) 31 § 2 momentin mukaan esi- ja perusopetuksessa on oltava tarjolla maksuton päivittäinen ateria koulupäivinä. Lain mukaan ruokailun tulee olla järjestetty ja ohjattu tarkoituksenmukaisesti. Kouluruokailun toteutusta ohjataan lisäksi kouluruokailua koskevilla asiakirjoilla. Valtion ravitsemusneuvottelukunnan (2017) Syödään ja opitaan yhdessä – kouluruokailusuositus sekä Opetushallituksen (2014) linjaamat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelevät kouluruokailun toteutuksen lähtökohtia peruskouluissa.

Kouluruokailusuosituksen mukaan onnistunut kouluruokailu on maksuton, tarkoituksenmukainen, kestävä, maukas, ohjattu, täysipainoinen ja turvallinen, ja se korostaa yhdessä syömistä sekä yhdessä oppimista. Kouluruokailua tarkastellaan siis ruokailuna, ei pelkkänä nautittuna ruokana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kouluruokailun tehtävänä on oppilaiden terveen kasvun, kehityksen, opiskelukyvyn sekä ruokaosaamisen tukeminen. Molemmat asiakirjat linjaavat, että ruokailuhetkillä on koulupäivän keskellä myös virkistävä tehtävä ja sosiaalinen merkitys ja tuovat esille oppilaiden mahdollisuuden osallistua kouluruokailuun liittyviin vaiheisiin, suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Lisäksi kouluruokailusuosituksessa nostetaan esille, että vaikka syöminen on perustarve, siinä yhdistyvät psyykinen, sosiaalinen ja fyysinen hyvinvointi ja kouluruokailun tavoitteena on edistää lasten ja nuorten kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2017; Opetushallitus, 2014.)

Kouluruokailusuositus sekä kouluruokailua ohjaavat säädökset edellyttävät kouluruoalta myös ravitsemuksellisen laadun toteutumista. Kouluruokailun ravitsemuksellinen laatu ja ravitsemukselliset tavoitteet toteutuvat, kun oppilas syö kaikki suosituksen mukaisesti tarjotut aterian osat, joita ovat pääsääntöisesti pääruoka, kasvislisäke, maito tai piimä, leipä ja leipärasva. Näin ei kuitenkaan aina ole. Kouluterveyskyselyn (THL, 2017) mukaan esimerkiksi 4. ja 5. luokkalaisista 78 prosenttia syö pääruokaa kouluruoalla kaikkina koulupäivinä. Sen sijaan salaattia tai raastetta kouluruoalla kaikkina koulupäivinä ilmoittaa syövänsä keskimäärin vain 57,8 prosenttia oppilaista. Tässä on selvä ero tyttöjen ja poikien välillä, kun tytöistä salaattia tai raastetta ilmoittaa syövänsä 63,0 prosenttia ja pojista 52,6 prosenttia. Maitoa tai piimää juo kouluaterialla kaikkina koulupäivinä keskimäärin 59,6 prosenttia, tytöistä 56,9 ja pojista 62,4 prosenttia. Leipää kaikkina koulupäivinä syö 36,3 prosenttia oppilaista. Kouluruoan syömättä jättäminen on yleisempää nuorilla, joilla on myös muita epäterveitä elämäntapoja, kuten tupakointi tai alkoholijuomien käyttö. Myös vanhempien alhaisempi koulutustausta on yhteydessä kouluruoan syömiseen siten, että alemman koulutustason perheistä tulevat lapset jättävät koululounaan useammin väliin. (Raulio ym., 2010, 989–990). Tässä mielessä kouluruokailulle asetetut tavoitteet eivät täysin toteudu ja kouluterveyskyselyn tulokset antavat viitteitä siitä, että kouluruokailua on edelleen kehitettävä. Myös kouluruokailusuosituksessa tavoitteeksi on asetettu, että kaikki oppilaat syövät kouluruoan (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2017).

Suomessa on kouluruokailun kehittämisessä ja tutkimuksessa on pitkään painotettu terveystieteellistä näkökulmaa ja arvioitu kouluruokaa, syömistä tai syömättä jättämisen vaikutuksia ravitsemuksen näkökulmasta. Edellä mainitun kouluterveyskyselyn lisäksi esimerkiksi Tilles-Tirkkonen ym. (2011) ovat tutkineet peruskouluikäisten lasten ja nuorten kouluruokailutottumuksia ja toteutunutta laatua sekä niiden yhteyttä muihin ruokailutottumuksiin. Samoin Hoppu ym. (2010) ovat tutkineet kouluruokailun toteutunutta laatua ja terveystietoisuutta nuorilla. Samassa tutkimuksessa kysyttiin myös nuorten toiveita koululounaan parantamiseksi. Nuoret toivoivat maukkaita pääruokia, jälkiruokia ja tuoretta leipää. Lisäksi pojat toivoivat pidempää lounastaukoa.

Tikkanen (2009, 223–234) on tutkinut helsinkiläisiä 12–15-vuotiaita oppilaita kouluruokailussa kyselylomakkeen avulla ja tehnyt klusterianalyysin, jonka tuloksena oppilaat voitiin jakaa kahteen ryhmään: heihin, joilla on positiivinen asenne kouluruokailua ja oppimista kohtaan sekä heihin, jotka suhtautuvat negatiivisesti kouluruokailuun ja ovat

yleensä alttiimpia toisten mielipiteille. Ensimmäisessä ryhmässä oppilaat esimerkiksi söivät useammin pääruoan sekä muut kouluaterian osat. Heillä kouluruokailu ja ruokailu kotona muistuttivat toisiaan, ja he pyrkivät terveelliseen ruokavalioon. Jälkimmäisen ryhmän oppilaat eivät pitäneet kouluruoasta ja kokivat ruoan erilaiseksi kuin kotona. Nämä oppilaat myös kokivat, että heillä ei ollut vaikutusmahdollisuuksia kouluruokailun toteutuksessa, vaan muut tahot päättivät mitä syödään. Tikkanen ehdottaa, että tutkimuksessa siirrettäisiin katse varsinaisesta ateriasta oppilaisiin ja heidän sosiaaliseen ympäristöönsä, jotta myös kouluruokailun ravitsemuksellinen laatu toteutuisi.

2.2 Kouluruokailu ja ruokakasvatus

Kouluruokailussa ei ole kyse pelkästään ruoasta ja ravinnosta, vaan sille on jo lähes 40 vuoden ajan asetettu myös kasvatuksellisia tavoitteina. Vuonna 1981 on nostettu ensimmäistä kertaa esille kouluruokailun kasvatustehtävä Kouluhallituksen toimesta (Lintukangas & Palojoki, 2012, 37). Nykyään kouluruokailusta puhutaan usein osana laajempaa ruokakasvatuskeskustelua. Se, mitä ruokakasvatuksella yleensä tai kouluruokailun yhteydessä tarkoitetaan, ei ole yksiselitteisesti määritelty tavoite eikä ruokakasvatus-käsitteelle ei ole täsmällistä määritelmää (Janhonen, Mäkelä, & Palojoki, 2015, 108–111). Ruokakasvatusta voidaan pitää yläkäsitteenä, joka kattaa ravitsemuskasvatuksen ja ruoanvalmistuksen sekä ruoan sosiaalisen, taloudellisen, kulttuurisen, poliittisen ja ympäristöön liittyvän kontekstin (Janhonen ym, 2015, 112–113). Kouluruokailun kasvatuksellisia ja ruokakasvatuksellisia tavoitteita asetetaan kouluruokailusuosituksessa sekä valtakunnallisessa ja kunta- ja koulutason opetussuunnitelmissa. Uudessa kouluruokailusuosituksessa koulun ruokakasvatuksen tavoitteeksi on kirjattu ruokatajun ja ruokaosaamisen syntyminen eli ruokavalintojen vaihtoehtojen ja merkitysten moninaisuuden ymmärtäminen (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2017, 13). Ruokatajulla tarkoitetaan sitä, että lapsi tunnistaa omiin ruokatottumuksiin vaikuttavat tekijät, osaa kriittisesti tarkastella ruokaan liittyviä tietoja ja taitoja, hahmottaa ruokajärjestelmän kokonaisuutena sekä haluaa rohkeasti ottaa ruokaa koskevaa tietoa osaksi omaa toimintaansa. Ruokatajulla tarkoitetaan siis monipuolista ruokaan liittyvää tiedostamista (Janhonen ym. 2015, 113). Valtakunnallisissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on kirjattu, että kouluruokailun järjestämisessä tulee

huomioida ruokailun eri ulottuvuudet: terveydellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen merkitys. Ruokailutilanteen ja kouluruokailun tulisi edistää kestävä elämäntapaa. (Opetushallitus, 2014.)

Kouluruokailu on merkittävä osa kaikkea koulun ruokakasvatusta, sillä muut kuin kouluruokailun yhteydessä mainitut ruokaan tai ravitsemukseen liittyvät tavoitteet ovat vähäisiä opetussuunnitelmassa. Kunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa ohjeistetaan määrittämään tarkempia tavoitteita kouluruokailulle ruokakasvatukselle. Ravitsemukseen liittyvät sisällöt on mainittu yläkoululaisten kohdalla sekä kotitalouden että terveystiedon sisällöissä. Alakoululaisilla ruoka- ja ravitsemusosaamista ei ole otettu muutoin esille opetussuunnitelmassa. (Opetushallitus, 2014.) Opetussuunnitelman perusteella suuri vastuu ruokakasvatuksen toteuttamisesta kouluissa jää juuri kouluruokailutilanteen varaan.

Ruokailun aikana annettavan ohjauksen ja kasvatuksen todetaan olevan opettajien sekä muiden koulun aikuisten yhteinen vastuutehtävä. (Opetushallitus, 2014.) Opettajilla pitäisi olla koulutuksensa puolesta valmiudet ymmärtää kouluruokailun merkitys osana koko koulun ruokakasvatusta sekä osana hyvien tapojen oppimista sekä sosiaalisen kasvun edistämistä. Toimivan kouluruokailun osalta on tärkeää, että se toteutetaan ja sitä kehitetään yhteistyössä opettajien, koulun johdon ja ruokapalvelun edustajien kanssa. (Lintukangas, 2007a, 41–42.) Kymmenessä vuodessa on edelleen laajennettu käsitystä siitä, että oppilaiden osallisuus kouluruokailun kehittämisessä on tärkeää (esim. Janhonen ym., 2016).

Kouluruokailulle asetetut kasvatukselliset ja pedagogiset tavoitteet ja niiden toteutuminen eivät ole aivan yksinkertaisia kokonaisuuksia. Andersenin ym. (2017, 610) mukaan juuri kouluruokailun pedagogisten ulottuvuutta ja ruokakasvatuksen osuutta ja toteutumista ei ole tutkittu ja he ovatkin tutkineet kouluruokailutilannetta kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta. He tutkivat samoja lapsia kahdessa eri ympäristössä, koulun ruokasalissa sekä keittiössä. Lapset pääsivät TET-harjoittelu tyypiselle jaksolle, jolloin he ryhmissä olivat valmistamassa kouluruokaa apuna keittiössä ja tekemässä muita keittiön töitä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että ilmapiiri keittiössä ja ruokasalissa on hyvin erilainen, vaikka lapset, aikuiset ja ruoka pysyvät samoina. Keittiössä koettu ilo ja tekeminen muuttuvat ruokasalissa kontrolloiduksi kuriksi ja järjestykseksi, jossa säännöistä pidetään tiukasti kiinni ja esimerkiksi meteliin puututaan määräämällä lasten istumapaikkoja ja

muodostamalla pienempiä ryhmiä. Tutkimuksen mukaan keittiössä lapset toimivat subjekteina ja oppivat esimerkin avulla, mutta siirryttäessä tarkastelemaan ruokailutilannetta, lapset muuttuvat ruoka- ja tapakasvatuksen objekteiksi, joiden toimintaa säädellään. (Andersen ym., 2017, 617–623.)

Opettajien rooli kouluruokailussa on vaativa ja tilanteen sujuvuuden valvominen varmasti korostuu. Kouluruokailun aikainen ruokakasvatus koetaankin usein autoritääriseksi. Andersenin ym. (2017, 625) tutkimuksessa toisaalta keittiötyöskentelyn aikana nähtiin mahdollisuus toteuttaa ruokakasvatusta lasten luontaista oppimisen kykyä hyödyntäen. Tutkijat painottavat myös sitä, että kouluruokailun pedagogiset tavoitteet olisi kirjattava selkeämmin esiin, jolloin opettajille tulisi selkeämpi kuva siitä, mitä asioita ja millä tavalla kouluruokailun yhteydessä tai siihen liittyen pitäisi pedagogisesta näkökulmasta huomioida. (Andersen ym., 2017, 625–626.)

Myös Benn ja Carlsson (2014, 30) päätyvät samankaltaiseen tulokseen tutkiessaan kouluruokailua pedagogisesta näkökulmasta tanskalaiskouluissa, tosin he toteavat, että kouluruokailutilanteessa tapahtuu oppimista riippumatta siitä, onko sitä suunniteltu tai ei. He toteavat kuitenkin, että opettajien ja oppilaiden suhteen ja pedagogisten sisältöjen suunnitteluun on panostettava, jos kouluruokailun ruokakasvatuksellisia tavoitteita halutaan korostaa.

2.2 Kouluruokailuympäristöt

Kouluruokailuun liittyvässä tutkimuksessa on jo 70-luvun lopulla ehdotettu, että epäsuositut ruoat voisivat olla hyväksytympiä, jos kouluruokailun ympäristöön ja muihin resursseihin kiinnitettäisiin huomiota (Davidsson, 1978). Kouluruokailun yhteydessä puhututtavat usein kouluruokailun aikataulu, onko ruokailuaika sopiva ja onko ruokailulle riittävästi aikaa. Kouluruokailun järjestämisen tila ja sen soveltuminen kouluruokailun tavoitteiden toteuttamiseen herättää keskustelua esimerkiksi kouluruokailun kehittämisen yhteydessä. Myös kouluruokailun sosiaalinen tila, se kenen kanssa syödään, on merkityksellistä.

Kouluruokailu tapahtuu fyysisesti tietyssä ympäristössä, useimmiten koulun ruokasalissa. Fyysisellä ympäristöllä on vaikutusta viihtymiseen; riittävä tila, rauhallisuus ja turvallisuus

luovat viihtyisyyttä tilaan. (Lintukangas & Palojoiki, 2012, 75.) Kouluruokailun fyysiseltä ympäristöltä toivotaan rauhallisuutta ja turvallisuutta. Lapset kokivat tanskalaistutkimuksessa kouluruokailun stressaavaksi ajanpuutteen ja levottomuuden takia (Tørsleva ym., 2017). Ruotsalaiset oppilaat toivoivat, että kouluruokailun ympäristö olisi viihtyisämpi, hiljaisempi ja rauhallisempi. Ihanteellinen kouluruokailu muistuttaisi monilta osin kotien ruokailua. (Persson Osowski ym. 2011.)

ProMeal-tutkimushankkeen suomalaislapset kuvasivat fokusryhmäkeskusteluissa, että ahtaus, tungos, jonot tai vaikeus löytää ruokailupaikkaa ruokalasta häiritsevät heidän kouluruokailukokemustaan (Talvia & Tuijula, 2018, 160). Samassa tutkimuksessa lapset kuvasivat myös sitä, kuinka kouluruokailu toteutuu rutinoituneesti ja esimerkiksi ruoat ovat esillä tietyssä järjestyksessä ruokalinjastossa. Keskeinen kouluruokailua häiritsevä asia fyysiseen tilaan liittyen on kouluruokailussa helposti syntyvä melu. (Talvia & Tuijula, 2018, 160–161.)

Fyysisen tilan lisäksi kouluruokailuympäristössä korostuu sosiaalinen ympäristö. Tällöin kysymykseksi nousee, millainen sosiaalinen ja psykologinen tila tukee oppimista ja onnistuneen ruokailutilanteen toteutumista. Sosiaaliseen ympäristöön vaikuttavat opettajat, kouluruokailun henkilökunta sekä toiset oppilaat ja heidän välisensä vuorovaikutus (Lintukangas & Palojoiki, 2012, 79–81). Ruoalla ja ruokailulla onkin merkittävä rooli myös ihmisten välisessä sosiaalisessa maailmassa ja kommunikoinnissa (Swift & Tischler, 2010, 559–560).

Neely ym. (2014) ovat tutkineet nuorten sosiaalisten suhteiden yhteyttä nuorten ruokailuun. He nostavat esille kahdeksan sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoa, jotka liittyivät ruokaan, ruokailuun ja ruokatapoihin. Nämä olivat välittäminen, puhuminen, jakaminen, lahjoittaminen, luottamus, neuvottelemine, integroituminen ja kuulumine ryhmään. Tutkimuksessa käy ilmi, että nuorten ja lasten kohdalla ruokailun yhteydessä keskustelu on erityisen tärkeää. Integroituminen nähtiin enemmän uusien sosiaalisten suhteiden luomisena, kun taas ryhmään kuulumine painotti enemmän jo olemassa olevan ryhmän dynamiikan vahvistumista ja siinä osana olemista. Ruoan ja ruokailun jakaminen vahvisti lasten ja nuorten välisiä ihmissuhteita. (Neely ym., 2014.)

Tanskalaislasten parissa tehdyssä tutkimuksessa kouluruokailun parhaana puolena nähtiin se, että sai syödä kavereiden kanssa. Yhtä lailla hankala tilanne, esimerkiksi riita, vaikutti negatiivisesti kokemukseen, silloinkin enemmän kuin syöty ruoka. (Tørsleva ym., 2017.) Ystävien kanssa ruokailu on keskeistä myös Danielin ja Gustafssonin (2011) englantilaista kouluruokailua käsittelevässä tutkimuksessa sekä Talvian ja Tuijulan (2018) suomalaislasten kouluruokailuun liittyvissä fokusryhmäkeskustelussa. Ruokailutilanteen sosiaalinen merkitys korostui myös pohjoismaisten lasten ruokamaisemia koskevassa tutkimuksessa (Johansson ym., 2009). Oppilaat kokevat sosiaaliseen ympäristöön kuuluvan erityisesti oman luokan oppilaat. Tyttöjen kesken kouluruokailun sosiaalinen ulottuvuus on korostuneempi ja ruokailuajan merkitys sosiaalisten suhteiden rakentamisessa ja vahvistamisessa on tärkeä. (Johansson ym. 2009, 34.) Neely ym. (2014) toteavat tutkimuksensa perusteella, että erityisesti kouluympäristössä olisi syytä edelleen tutkia nuorten ja lasten sosiaalisia suhteita ruokailutilanteissa.

Kouluruokailussa lasten näkökulmasta korostuu juuri sosiaaliset tilanteet suhteessa toisiin lapsiin. Myös suhde opettajiin ja kouluruokailun aikuisiin on osa kouluruokailun sosiaalista ympäristöä. Kouluterveyskyselyssä lasten vanhemmat ovat tuoneet esille sosiaalisen ympäristön tärkeyden. He pitävät kavereita tärkeimpänä vaikuttimena siinä, miten heidän lapsensa syövät koulussa. Vanhemmat antoivat painoarvoa myös koulun aikuisten esimerkille. (THL, 2017.)

Kouluruokailun yhteydessä sosiaaliset suhteet nähdään usein positiivisena kokemuksen rakentajana, on tärkeää huomioida, että kaikki sosiaaliset suhteet eivät ole terveyden näkökulmasta suosiollisia. Kiusaaminen tai haastavat tilanteet ovat arkipäivää kouluympäristössä. Joissakin kaveriporukoissa saatetaan myös tehdä yhdessä epäterveellisiä ruokavalintoja. On myös käynyt ilmi, että erilaiset rajoittuneet ruokavaliot ja laihdutus, jopa syömishäiriöt voivat korostua joissakin kaveriporukoissa. (Neely ym. 2014.)

2.3 Kouluruokailu lasten näkökulmasta

Kouluruokailu on aikuisten näkökulmasta kehitetty ja tutkittu tilanne ja sitä määrittävät ruoka-, terveys- ja tapakasvatuksen tavoitteet sekä tasa-arvon ja hyvinvoinnin edistäminen (Talvia & Tuijula, 2018, 149). Vaikka monet kouluruokailututkimukset käsittelevät lapsia,

esimerkiksi Daniel ja Gustafsson (2011) kirjoittavat, että kouluruokailu on rakentunut aikuislähtöisesti. He toivovat, että kouluruokailu voisi ensisijaisesti olla ”lasten tila” tai ”lapsilähtöinen tila” (children’s space). Tämä johdattelee pohtimaan, miltä kouluruokailu näyttäytyy lasten näkökulmasta.

Kouluruokailututkimusta on kritisoitu siitä, että tutkimus on ollut paitsi terveyspainotteista, myös aikuisen näkökulmaa korostavaa. Lasten kokemuksia on toivottu nostettavan yhä enemmän esille tutkimuksessa. (Esim. Rückenstein, 2012; Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2016.) Väливаара ym. (2018, 6–19) ovat tutkineet kouluhyvinvointia oppilaiden kokemana ja huomanneet, että oppilaiden näkökulman esiin nostaminen tuottaa osittain erilaiset vastaukset kuin tutkimus, jossa oppilaiden näkemyksiä tutkitaan aikuisten asettaman teoriakehyksen pohjalta. Kouluhyvinvointiin vaikuttavat heidän mukaansa koulun rakenteelliset tekijät, autonomian ja itsensä toteuttamisen edellytykset, oppimisen olosuhteet sekä yhdessä toimimisen edellytykset. Autonomialla ja itsensä toteuttamisella oppilaat tarkoittivat tässä mahdollisuutta vaikuttaa omiin asioihin koulussa sekä olla tuottamassa ja kehittämässä toimintaa. Kouluruokailu on osa kouluviihtyvyyttä.

Lapsiasianvaltuutetun selvityksessä tutkittiin lasten mielipiteitä koulusta ja kouluruoasta osana koulupäivää. Lapset kokivat kouluruokailun tärkeänä ja he arvostivat maksutonta kouluruokailua. Samalla lapset toivoivat, että kouluruoka olisi maukkaampaa, monipuolisempaa ja terveellisempää. Lapset toivoivat selvityksessä myös, että kouluruokailun ruokalistan suunnittelussa huomioitaisiin heidän mielipiteensä. (Tuononen 2009, 20–21.)

Berggren ym. (2017) ovat tutkineet osana ProMeal-tutkimushanketta lasten ajatuksia terveellisestä ruokavaliosta kouluruoan kontekstissa. Tutkimuksen suomalaiset lapset ovat pääosin samoja kuin tutkimukseni eläytymiskertomusaineiston tuottaneet lapset. Lasten muodostaessa käsityksiä ruoasta, he jaottelevat ruoat epäterveellisiin ja terveellisiin. Suomessa, missä lapset ovat tottuneet lämpimään ateriaan myös lounaalla, terveelliseksi katsottiin ateria, joka koostuu lämpimästä ruoasta, salaattista, juomasta ja leivästä. Lasten näkökulmasta ruoan hygieenisuus vaikuttaa myös ruoan terveellisyyteen. Lapset nostivat esille, että ruoassa ei saa olla sinne kuulumattomia asioita, esimerkiksi hiuksia tai karpäsiä. Suurkeittiöissä valmistettu ruoka saattoi tuntua lapsista epähygieeniseltä ja siksi epäterveelliseltä, jolloin he mieluummin söisivät muuta. Lapset kokivat, että

kouluruokailussa ruoka on terveellistä, aikuisten valitsemaa. Suurin osa lapsista ajatteli, ettei koulussa kuulu tarjoilla epäterveellisiä ruokia kuten pizzaa tai hampurilaisia. Terveellisen ruoan syöminen koulussa koettiin vanhempien ja opettajien käskemäksi. (Berggren ym., 2017.)

Nuorten ruoan valintaan liittyvissä tutkimuksissa on huomattu, että nuorten valintoihin vaikuttaa valtavasti maku, helppous ja tilanne siitä huolimatta, että heillä olisi hyvät tiedot ravitsemuksesta. (Janhonen ym., 2015.) Lasten 'ruokamaisemissa' (foodscapes) maku on erityisen tärkeä. Lapset ovat maun rinnalla tietoisia ruoan terveysvaikutuksista. Vaikka vastuu lasten syömisestä ja ruoan valinnasta on pääosin vanhemmilla tai kouluruokailulla, lapset pystyvät itsekin tekemään hyviä valintoja ja hyödyntämään tietoaan ravitsemuksesta. Lasten luontainen mieltymys makeaan ei ohjaa yksinomaan lasten päätöksiä, vaan he ovat maun suhteen tiedostavia kuluttajia eli tietävät mitä syövät ja miksi. Lapset haluavat syödä ruokia, jotka he kokevat miellyttäväksi ja jotka maistuvat heille. Ruotsalaistutkimuksen mukaan lapset osaavat viisaasti yhdistää ja punnita makuun ja terveellisyyteen liittyviä asioita. (Bergström ym., 2012, 94–96.)

Maun ja terveellisyyden lisäksi lasten oma osallisuus on tärkeää, lapsiasiainvaltuutetun selvityksen mukaan myös lasten omasta mielestä (Tuononen, 2009, 20–21). Janhonen (2016) on tutkinut väitöskirjassaan nuorten kouluruokailuun liittyviä ajatuksia, terveellisyyden käsitystä sekä osallisuutta. Janhosen mukaan aito osallisuus tarkoittaa sitä, että nuorten ja lasten mielipiteillä on merkitystä. Lasten ja nuorten näkemyksillä tulisi olla vaikutuksia, ja heidän kehitysideansa olisi otettava tosissaan, jotta osallisuuden kokemus voi muodostua. Väitöstutkimuksen perusteella ruokakasvatuksessa ja kouluruokailun kehittämisessä olisi syytä hyödyntää aiempaa paremmin lapsille itselleen tärkeitä asioita.

2.4 Yhteenveto kirjallisuudesta

Kouluruokailusuositus ja opetussuunnitelma antavat suuntaviivat kouluruokailun toteuttamiselle. Kouluruokailulle on asetettu sekä ravitsemuksellisia tavoitteita että psyykkistä ja fyysistä terveyttä edistäviä tavoitteita. Lisäksi kouluruokailu on ruokakasvatuksen toteutumisen tärkeä areena ja sille on asetettu kasvatuksellisia ja

pedagogisia tavoitteita. Kouluruokailun monesta eri tasosta keskustellaan pitkälti aikuisten näkökulmasta sekä tutkimuksissa että asiakirjoissa, mutta lasten näkökulmaa on peräänkuulutettu jo useissa yhteyksissä.

Kouluruokailuun liittyvän tutkimuksen perinne on ollut etenkin Suomessa ruokaan ja ravitsemukselliseen sisältöön liittyvää. Sekä Neely ym. (2014) että Berggren ym. (2017) suosittelevat, että ruoka- ja ravitsemuskasvatuksessa pitäisi pyrkiä kokonaisvaltaisempaan käsitykseen ruoasta, ruokailusta ja terveydestä niin, että fyysisen terveyden lisäksi huomioitaisiin syömisestä psyykkiset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Bergström ym. (2012, 96) ehdottavat, että lasten tulisi olla kouluruokailun kehittämisessä aktiivisia toimijoita ja heidän mieltymyksensä tulisi ottaa huomioon. Tähän suuntaan on lähdetty erityisesti ProMeal-tutkimushankkeen julkaisuissa (Talvia & Tuijula, 2018; Berggren ym. 2019; Tørsleva ym., 2017) ja tähän osallistuu myös tämä tutkimus.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Neely ym. (2014) että Berggren ym. (2017) suosittelevat, että ruoka- ja ravitsemuskasvatuksessa pitäisi pyrkiä kokonaisvaltaisempaan käsitykseen ruoasta. Talvian ja Tuijulan (2018, 148) mukaan kouluruokailu on ilmiönä kompleksinen ja sille asetetut tavoitteet ovat monialaisia, minkä vuoksi he ehdottavat, että kouluruokailututkimusta olisi lähestyttävä monitieteisinä, kokeilevina, tutkimuksina. Lisäksi lasten kokemuksia on toivottu nostettavan yhä enemmän esille tutkimuksessa (esim. Rückenstein, 2012; Janhonen, Mäkelä & Palojoki, 2016) Näihin haasteisiin pyrin vastaamaan tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää lasten kokemusmaailmaa kouluruokailussa: millaisista asioista, tapahtumista ja ajatuksista muodostuvat lasten hyvät ja huonot kouluruokailukokemukset? Tutkimuksen tavoitteena on lisäksi verrata tässä suomalaislasten eläytymiskertomusaineistossa esiin nousseita tuloksia ProMeal-tutkimuksesta aiemmin julkaistuihin tuloksiin, joita on saatu sekä eläytymiskertomusten että fokusryhmäkeskustelujen avulla eri pohjoismaista.

Tutkimukseni menetelmänä on eläytymismenetelmä, jota on alettu soveltamaan enenevässä määrin sosiaali- ja terveystieteissä (Wallin ym. 2015, 247–259). Ravitsemustieteessä eläytymismenetelmää ei ole käsitykseni mukaan käytetty juurikaan ProMeal-tutkimuksen ulkopuolella. Tämän tutkimuksen toisena päätavoitteena on perustella ja arvioida eläytymismenetelmää ravitsemustutkimuksen menetelmänä. Tarkoituksena on pohtia, millaista tietoa eläytymismenetelmällä tämän tutkimuksen perusteella saadaan ja miten se palvelee kouluruokailun kehittämistä.

Tutkimukseni tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten lapset kuvaavat kouluruokailukokemustaan kirjoittamissaan eläytymiskertomuksissa?
2. Millaista tietoa eläytymismenetelmä tuottaa lapsinäkökulmaisessa ravitsemustutkimuksessa?

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käyn läpi tutkimusprosessini etenemisen. Kuvaan kokemuksen tutkimuksen sekä lapsinäkökulmaisen tutkimusotteen pääpiirteet, esittelen aineistonkeruumenetelmänä olleen eläytymismenetelmän, tutkimusaineiston sekä aineiston analyysin etenemisen ja periaatteet tutkimuksessani.

4.1 Laadullinen ravitsemustutkimus

Laadullisen ravitsemustutkimuksen perinne ei ole kovin pitkä, vaikka laadullista ravitsemustutkimusta tehdäänkin koko aika yhä enemmän (mm. Swift & Tischler, 2010, 559). Laadulliselle tutkimukselle on paikkansa ravitsemustutkimuksessa erityisesti ruoan ja syömisen kompleksisuuden vuoksi. Ruoka on paljon muutakin kuin ravintoaineita ja ruokavaliota. Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan erityisesti tutkia ihmisten käyttäytymistä ja ruokatapoja, joita ymmärtämällä puolestaan voidaan vaikuttaa terveellisempiin ruokatottumuksiin. (Swift & Tischler, 2010, 559–560.) Laadullinen tutkimus voidaan määritellä ymmärtäväksi tutkimukseksi, jossa pyritään löytämään vastauksia kysymyksiin miten ja miksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 28–31). Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, mitkä asiat vaikuttavat kouluruokailukokemuksen rakentumiseen sekä siihen, millaista tietoa eläytymismenetelmä tuottaa kouluruokailututkimuksen näkökulmasta.

Ravitsemustieteen näkökulmasta laadullinen tutkimus poikkeaa totutusta tutkimusperinteestä. Päinvastoin kuin useimmiten määrällisessä tutkimuksessa, laadullisen tutkimuksen etenemiselle ei ole olemassa yhtä selkeää kaavaa, vaan sitä voisi kuvata enemmänkin seikkailuna: jännittävänä ja ajoittain hieman haastavana matkana. Laadullinen tutkimus ei myöskään ole empiirisesti toistettavaa eli havaittuja malleja ei voida automaattisesti laajentaa suurempaan ryhmään ihmisiä. Laadullinen tutkimus tuottaa kuitenkin evidenssiä, joka on teoreettisesti yleistettävissä, mikä tarkoittaa sitä, että tehtyjä havaintoja voidaan käyttää konseptien ja mallien kehittämisessä sekä ilmiöiden ymmärtämisessä teoreettisella tasolla. (Swift & Tischler, 2010, 565.)

4.2 Lasten kokemusten tutkimus

Tutkimukseni nojaa fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, jonka ihmiskäsityksessä tutkimuksen näkökulmasta keskiössä ovat kokemukset, merkitys ja yhteisöllisyys (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 34–35). Fenomenologiassa ajatellaan, että ihmisten ajatukset ja tavat rakentuvat suhteessa maailmaan ja ympäristöön, jossa he elävät, samalla kun he itse ovat tuon maailman rakentajia. On mahdotonta tutkia tai ymmärtää ihmisen toimintaa ymmärtämättä sitä, miten ihmisen maailmankuva ja toiminta rakentuvat osana sosiaalista ympäristöä, kokemuksia ja arvoja. Jokaisen ihmisen kokema perspektiivi määrittää sitä, millä tavoin erilaiset tilanteet koetaan. (Laine, 2001, 26–29.) Kokemukset rakentuvat merkityksistä. Kokemuksentutkimuksessa tutkitaan nimenomaan näitä merkityksiä ja niiden rakentumista. Ihminen on kulttuurinen toimija, mikä tarkoittaa sitä, että elämme tietynlaisessa kulttuurisessa ympäristössä ja se vaikuttaa oleellisesti kokemuksiimme muodostumiseen. (Laine, 2001, 29.) Tämän vuoksi tutkimuksessani tutkitaan lasten näkökulmaa, sillä on relevanttia odottaa, että lapset jäsentävät kouluruokailua eri tavalla kuin aikuiset.

Kokemus on aina hyvin subjektiivinen, paikkaan ja aikaan sidottu asia, jolle luonteenomaista on ennen kaikkea kokemuksen omakohtaisuus. Kokemuksen tutkimuksen problematiikkaa on pohdittu ainakin yhteiskuntatieteellisessä ja psykologisessa, subjektitieteellisessä tutkimuksessa. Subjektiivisen kokemuksen tutkiminen tieteellisesti ei ole aivan mutkatonta. Oleellista on pohtia, millä tavoin tämä subjektiivisuus, 1. persoonan näkökulma ja kokemus voidaan säilyttää tutkimuksenteon eri vaiheissa. (Suorsa, 2011, 175.) Yksilön kokemuksellisuus on aina suhteessa yhteiskunnallisiin toimintamahdollisuuksiin, ympäristöihin, joissa yksilö toimii. Kokemuksen tutkimisen mahdollistaa juuri tämä ymmärrys: sen ympäristön, olosuhteiden ja merkitysrakenteiden ymmärtäminen ja kuvaaminen, missä yksilö toimii. Yhteisöllisyyttä korostetaan fenomenologisessa lähestymistavassa: siis sitä, kuinka ihmiset elävät suhteessa toisiin ihmisiin ja miten se välttämättä vaikuttaa kokemuksiimme. (Suorsa, 2011, 189–194.)

Perinteinen ravitsemustutkimus, usein kvantitatiivinen tutkimus, on kiinnostunut asioiden yleistämisestä ja sen myötä tehdyistä johtopäätöksistä. Myös fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma etsii kokemusten myötä joitakin yleisyyksiä, mutta on silti ennen kaikkea

kiinnostunut ainutlaatuisuudesta ja ainutlaatuisista kokemuksista, jotka voivat selittää maailmaa ja tutkittavaa ilmiötä ja kuvaavat yksilön perspektiiviä, jotka lopulta paljastavat myös jotain yleistä. (Laine, 2001, 26–30.) On lisäksi ymmärrettävä, että yksilö elää ensisijaisesti omassa kokemusmaailmassaan, joka ei välttämättä vastaa laajemmin yhteiskunnallista systeemiä, vaan ilmentää sitä joko enemmän tai vähemmän. (Suorsa, 2011, 189). Ihmisen toiminta ja ajatukset eivät toista tiettyjä säännönmukaisuuksia tai ole yleistettävissä, ja siksi ihmisen toimintaan liittyvissä asioissa, kuten esimerkiksi kouluruokailun ymmärtämisessä on oltava kiinnostunut myös näistä erityisistä ja ainutlaatuisista kokemuksista silloin, kun tavoitteena on esimerkiksi kehittää kouluruokailua vastaamaan paremmin tarkoitustaan juuri oppilaiden näkökulmasta.

Laineen (2001, 26–43) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa on tavoitteena käsitteellistää kokemuksen merkitys eli ”tehdä jo tunnettu tiedetyksi”. Pyrkimyksenä on tuoda näkyväksi sellaisia asioita, joita on koettu, mutta ei ajateltu tietoisesti tai jotka ovat tottumuksen myötä muodostuneet itsestään selviksi. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on nostaa esiin lasten eläytymiskertomuksissa ilmeneviä kokemuksia ja niihin kietoutuneita merkityksiä sekä koostaa niistä lopuksi laajempia näkökulmia, siis tietoisesti ajatella ja tehdä ”tiedetyksi” lasten näkökulmaa kouluruokailun toteutumisessa.

Laine (2001, 26–43) kuvaa, kuinka poiketen luonnontieteellisestä tutkimuksesta, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus tapahtuu kahdella tasolla: ensimmäisellä tasolla tutkittava kuvaa kokemuksiaan ja niiden merkityksiä esimerkiksi kirjallisesti ilmaisten. Seuraavalla tasolla, seuraavassa vaiheessa tutkija pyrkii käsitteellistämään tutkittavien kuvauksia, ensimmäisen tason tietoa. Oleellista on, että tutkijalla on samankaltainen kokemusmaailma ja ymmärrys merkityksistä. Suorsan (2011, 188) mukaan kokemuksen tutkimuksessa arkikäsitteiden ja tieteellisten käsitteiden määrittelemisen mahdollistavat koko analyysin tekemisen, sillä kokemuksen ymmärtämisessä on tärkeää ymmärtää se maailma, käsitteet ja kulttuuri, joissa tutkittavat elävät sekä yhtä aikaa liittää se osaksi tieteellisen tutkimuksen käsitteistöä. Näin voidaan muodostaa kuva maailman moninaisuudesta juuri tutkittavien kokemuksesta ja siitä, mitä nämä kokemukset meille laajemmin kertovat.

Tutkittavan ilmiön on oltava tutkijalle jollakin tavalla tuttu, jotta ilmiötä ja merkityksiä on mahdollista ymmärtää. Samalla tutkijan on tiedostettava omat ennakkokäsityksensä ja esimerkiksi stereotyyppiset ajatuksensa, jotta tulkinta ei vääristy. Olen sekä aiempien opettajanopintojeni että nykyisten opintojeni ja ruokakasvatuksen parissa kerryttämäni työkokemuksen myötä hyvin tietoinen siitä, että minulla on kouluruokailuun liittyen paljon ennakkokäsityksiä. Olen pohtinut näitä ajatuksia tutkimusprosessin eri vaiheissa ja palaan uudelleen luotettavuuden tarkastelussa tarkemmin omiin ennakkokäsityksiini sekä siihen, millä tavalla ne ovat vaikuttaneet tutkimuksen toteutukseen.

Lapsinäkökulmainen tutkimus

Lasten ei tulisi pitää olla vain passiivisia tutkimuksen kohteita, vaan yhtä lailla myös aktiivisia tiedontuottajia heitä koskevassa tutkimuksessa ja päätöksissä. (Neely ym. 2014.) Usein nuoria ja lapsia koskevat päätökset tehdään aikuisten näkökulmasta ja aikuisten parhaaksi katsomalla tavalla. Lasten ja nuorten kokemusmaailman ymmärtäminen mahdollistaa myös lasten huomioimisen paremmin heitä koskevissa asioissa, esimerkiksi kouluruokailun toteutuksessa

Tämän tutkimuksen aineiston ovat tuottaneet lapset. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on nostaa lasten ääni ja heidän kokemuksensa kouluruokailututkimuksen pääosaan. Eskola & Suonranta (1998, 16–17) kirjoittavat, että osallisuus ja osallistuvuus ovat laadullisen tutkimuksen keskeisimpiä näkökulmia, mikä on vahva peruste myös lasten osallistamiselle tutkimusprosessiin. Lasten tutkimisen perusteena on myös Ederin & Fingersonin (2001, 3) mukaan se, että lasten oma näkökulma tuodaan esille. Näistä syistä on tämän tutkimuksenkin kannalta olennaista, että lapset ovat itse toimineet aineiston, eläytymiskertomusten, tuottajina.

Narratiivinen tutkimusperinne

Eläytymismenetelmä on osa narratiivisen tutkimuksen perinnettä. Tutkimukseni on saanut vaikutteita myös narratiivisen tutkimuksen alueelta. Narratiivinen tutkimus on kiinnostunut tarinoista ja merkityksistä ihmisten elämässä, kertomusten välittämistä kokemuksista ja siitä, millaista tietoa kertomukset välittävät ja rakentavat (Heikkinen 2001, 116, 129; Syrjälä 2007, 240). Näen kokemuksen tutkimuksessa ja narratiivien tarkastelussa paljon

yhtymäkohtia: narratiivisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisten tavasta kokea ja ajatella. Narratiivisessa lähestymistavassa on keskeistä juuri kokemuksien ja tutkittavan äänen esiin nostaminen. (Syrjälä 2007, 229-231.)

Törkkärin (2018, 64) mukaan kokemuksia voidaan tutkia narratiivisesta, fenomenologisesta tai fenomenologis-hermeneuttisesta perinteestä käsin. Keskeistä on se, millä tavoin tutkija määrittelee kokemuksen. Jos kokemusta pidetään ensisijaisesti tajunnan sisältöinä, tutkimuskehikseksi soveltuu ensisijaisesti kuvaileva fenomenologia (Törkkäri, 2018, 64). Tutkimuksen aineisto koostuu lasten kirjoittamista eläytymiskertomuksista, jotka ovat mielestäni juuri tajunnan sisältöjä kuvaavia kokemuksia.

Narratiiviselta aineistolta vaaditaan kertomuksellisuutta, selkeää alkua, keskikohtaa ja loppua sekä juonta. Yksinkertaisetkin kertomukset voivat muodostaa narratiivisen aineiston. (Heikkinen 2001, 121.) En kuitenkaan näe, että lasten kertomukset suurimmaksi osaksi olisivat riittävän pitkiä tai juonellisia narratiiviseen analyysiin. Näistä syistä varsinainen analyysi on toteutettu temaattisen analyysin keinoin (ks. luku 4.4).

4.3 Eläytymismenetelmä kokemuksen tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty eläytymismenetelmällä. Eläytymismenetelmään viitataan kansainvälisessä keskustelussa termillä the method of empathy-based stories eli MEBS (Eskola ym., 2017, 267). Tämän tutkielman tavoitteena on paitsi analysoida saatu aineisto myös pohtia eläytymismenetelmää ravitsemustutkimuksen ja lapsinäkökulmaisen tutkimuksen metodina. Eläytymismenetelmä on 1980-luvulta alkaen ollut käytössä eniten kasvatus- ja sosiaalitieteissä, joihin liittyen menetelmä ensimmäisen kerran myös esiteltiin. Tämän jälkeen menetelmää on kehitetty erityisesti Suomessa. (Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 65–66.) Eläytymismenetelmän käyttö on laajentunut myös muille tieteenaloille, sosiaali- ja terveystieteisiin jonkin verran. (Wallin ym. 2015, 247–259.) Ravitsemustieteessä eläytymismenetelmää ei ole käsitykseni mukaan käytetty juurikaan ProMeal-tutkimuksen ulkopuolella.

Eläytymismenetelmän avulla kerätään tietyn tapahtuman kulttuurisia merkityksiä, silloin, kun tutkittavat jakavat samankaltaisen kulttuurisen kuvaston (Posti-Ahokas ym. 2015, 325).

Eläytymismenetelmän tavoitteena on saada esille kulttuurisidonnaista tietoa, joka kuvailee kulttuurista riippuvaista todellisuutta. Eläytymismenetelmän avulla saadaan tietoa asenteista, käsityksistä, mielikuvista ja uskomuksista sekä erityisesti subjektiivisista kokemuksista ja ajattelusta. Tekstit eivät välttämättä kuvaa yksiselitteisesti kirjoittajan omia kokemuksia (Wallin ym. 2015; Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 64.) Menetelmällä voidaan tavoitella myös ennalta selvinä pidettyjen käsitysten horjuttamista. (Eskola & Suonranta, 1998, 115–117).

Kun eläytymiskertomuksissa kerätään aineistoa tutkimukseen osallistuvat kirjoittavat tutkijan antamien ohjeiden ja kehyskertomuksen pohjalta omiin mielikuviin perustuvan pienen tarinan (Eskola & Suonranta, 1998, 110–111; Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 63). Tutkittavat kirjoittavat saadun kehyskertomuksen pohjalta fiktiivisen tekstin, joka joko jatkaa tai edeltää kehyskertomusta tai liittyy siihen muulla ohjeistetulla tavalla. Tässä tutkimuksessa tutkittavat lapset kirjoittivat kouluruokailukokemuksesta. Eläytymismenetelmässä oleellista on, että kehyskertomuksia varioidaan. (Eskola & Suonranta, 1998, 110–111). Tässä tutkimuksessa kehyskertomuksia oli kaksi, joista toisessa johdatettiin hyvään ja toisessa huonoon kouluruokailukokemukseen (Ks. s. 20–21)

Kouluruokailua lähestytään tässä tutkimuksessa nimenomaan lasten kokemusmaailmasta käsin, minkä vuoksi pidän eläytymismenetelmää hyvin perusteltuna aineistonkeruumenetelmänä. Eläytymismenetelmän vahvuutena pidetään sitä, että se mahdollistaa tutkittavien ajattelun ja mielikuvituksen esiin tuomisen eikä rajaa heidän vastauksiaan samalla tapaa kuin strukturoidummat menetelmät (esim. kyselylomake). Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 62–65). Tämä puoltaa myös eläytymismenetelmän käyttöä lasten kokemusmaailman tutkimisessa, sillä tavoitteena on irrottautua aikuisten maailmasta ja käsityksistä ja tuoda näkyväksi juuri lasten ajatukset ja kokemusmaailma. Jos lapset vastaavat täsmällisiin kysymyksiin, on vielä suurempi riski sille, että jo kysymyksenasettelussa ohjataan lapsen ajattelua ja tulkitaan vastausta aikuisen näkökulmasta. Eläytymismenetelmä antaa ainakin teoriassa hyvät lähtökohdat lapsilähtöisyydelle.

4.4 Aineiston kuvaus

ProMeal-tutkimus (Prospects for promoting health and performance by school meals in Nordic countries) on Suomessa, Ruotsissa, Norjassa ja Islannissa toteutettu yhteispohjoismainen tutkimusprojekti. Tutkimushankkeessa kerättiin aineistoa valokuvamenetelmällä, jossa tutkittiin sitä, mitä koululaiset syövät, tietokonetesteillä ja havainnoinnilla tutkittiin kognitiivista toimintakykyä ja oppituntityöskentelyä lounaan jälkeen. Lisäksi tutkimushankkeessa tutkittiin lasten näkemyksiä ja kokemusmaailmaa kouluruokailusta sekä eläytymismenetelmän että fokusryhmä-keskustelujen avulla. (Waling ym. 2016.) Suomessa ProMeal-tutkimukseen osallistui yhdeksän koulua Turussa, osa kouluista keskustassa ja osa kaupungin laidoilla.

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat lukuvuonna 2013–2014 neljättä luokkaa käyneet oppilaat Turun alueelta. Lapset olivat iältään noin 10-vuotiaita. Tutkittavat oppilaat rekrytoitiin koulujen rehtoreiden ja luokanopettajien kautta. Koulujen rehtorit ja opettajat ovat antaneet suostumuksensa tutkimuksen toteuttamiseen ja lisäksi lupa on erikseen pyydetty jokaisen oppilaan huoltajalta ja oppilaalta itseltään. Eläytymiskertomusaineisto kerättiin yhdeksästä tutkimukseen osallistuneesta koulusta, joissa ProMeal-hankkeen eri tutkimuksiin osallistui yhteensä 209 lasta. Heistä 190 osallistui eläytymiskertomuksen kirjoittamiseen. Teksteistä analysoitiin lopulta 180 kertomusta (Ks. Taulukko 1).

Tutkimukseen osallistuvat lapset kirjoittivat eläytymismenetelmällä omaan kokemukseen pohjautuvan mielikuvituksellisen tekstin kouluruokailukokemuksesta. Puolet tutkittavista lapsista (n=95, analysoitiin n=88) kirjoittivat kertomuksen, jossa kuvailivat positiivista kouluruokailukokemusta ja puolet (n=95, analysoitiin n=92) negatiivista kouluruokailukokemusta (Ks. Taulukko 1). Tutkimuksessa oppilaille annetut kehyskertomukset olivat seuraavat:

- Kuvittele, että päivän lounasruokailu on juuri päättynyt koulussasi. Se oli sinun mielestäsi tosi huono kokemus. Kirjoita pieni tarina siitä, mitä ruokailussa tapahtui. Jos sinulle jää tarinan kirjoittamisen jälkeen aikaa, voit myös piirtää kuvan/kuvia/sarjakuvan aiheeseen liittyen.

- Kuvittele, että päivän lounasruokailu on juuri päättynyt koulussasi. Se oli sinun mielestäsi tosi hyvä kokemus. Kirjoita pieni tarina siitä, mitä ruokailussa tapahtui. Jos sinulle jää tarinan kirjoittamisen jälkeen aikaa, voit myös piirtää kuvan/kuvia/sarjakuvan aiheeseen liittyen.

Oppilaille jaettiin sattumanvaraisesti jompikumpi edellisessä luvussa kuvatuista kehyskertomuksista. Kirjoitustilanne vastasi tavallista oppituntia, jolla tehdään itsenäinen kirjoitustehtävä. Tekstin kirjoittamiseen oli varattu aikaa 20 minuuttia. Ohjeistuksena oli, että vaikka kertomus on mielikuvituksellinen, sen täytyy olla kokemus, joka olisi voinut olla myös todellinen. Tekstin lisäksi oppilaille annettiin mahdollisuus ajan salliessa piirtää tarinan ohkeen kuva. Aika osoittautui riittäväksi oppilaille ja useimmat ehtivätkin piirtää myös kuvan. Oppilaita, joilla oli vaikeuksia päästä alkuun, autettiin lukemalla kehyskertomus hiljaa ääneen. Kirjoitustilanne järjestettiin ProMeal-aineistonkeruun aluksi, eli oppilaat eivät olleet kirjoitushetkellä osallistuneet muuhun tutkimushankkeessa tapahtuneeseen aineistonkeruuseen. Kouluruokailuaihetta ei ollut myöskään muulla tavoin erityisesti käsitelty oppitunneilla eikä oppilaita ollut muutoinkaan johdateltu aiheen pariin.

Tutkimukseni aineisto on noin 10-vuotiaiden lasten koulussa tuottamaa tekstiä, mikä näkyy vastausten vaihtelevassa laadussa. Oppilaiden kyky tuottaa tarinallista, kertovaa tekstiä oli vaihteleva. Suurin osa teksteistä on lyhyitä muutaman virkkeen kuvauksia. Joukossa on myös yhden ja kahden virkkeen vastauksia sekä puolestaan pidempiä kuvauksia. Pääsääntöisesti tehtävää on tulkittu oikein ja oppilaat ovat kuvanneet pyydettyä aihetta. Suuri osa oppilaista on kirjoittanut ohjeen mukaan fiktiivisen, mutta yhtä aikaa mahdollisen kokemuksesta kuvauksen. Tekstien joukossa oli myös kirjoituksia, joissa oppilaat kirjoittivat ajatuksiaan kouluruokailusta yleisesti, esimerkiksi ”en syö koskaan koulussa”. Päädyin siihen, että analysoin myös nämä vastaukset osana kokonaisuutta, koska tekstit poikkeuksetta käsittelevät kuitenkin annettua aihetta ohjatusta näkökulmasta.

Tutkittavien tuottamissa kertomuksissa oli useita tekstejä, joissa nousi esille sekä hyväksi että huonoksi tulkittavissa olevia kokemuksia riippumatta siitä, mikä oli annettu tehtävänanto. Erityisesti hyvien tekstien seassa oli myös mainintoja huonoista kokemuksista tai ruoista, joista lapset eivät olleet pitäneet. Nämä tekstit on pidetty analyysissä tehtävänannon mukaisissa ryhmissä. Sen sijaan ne muutamat tekstit, jotka ovat selkeästi

kirjoitettu juuri vastakkaisesta näkökulmasta tehtävänantoon nähden on siirretty tehtävänantoa vastaavaan ryhmään (ks. Taulukko 1).

Kertomusten joukossa oli lisäksi tekstejä, jotka eivät olisi voineet olla mahdollisia. Tällainen oli esimerkiksi teksti, jossa ”ruoka heräsi henkiin” tai ”ruokala täyttyi kanoista”. Yhdessä kertomuksessa kuvattiin tutkimukseen osallistumista. Tällaiset tekstit olen jättänyt pois analyysistä, koska niitä oli verraten vähän, eivätkä ne mielestäni tuo lisäarvoa analyysiin kouluruokailukokemuksen rakentumisen näkökulmasta.

Suurin osa tutkittavista oppilaista oli lisäksi piirtänyt kuvallisen tuotoksen tekstin tueksi. Kirjallisen kertomusaineiston lisäksi myös kuvat ovat olleet nähtävillä sekä alkuperäisinä piirroksina että litteroituna tekstimassana: kuvauksena siitä, mitä kuvassa on. Olen kuitenkin analyysissäni keskittynyt pääsääntöisesti oppilaiden kirjoitusten, eläytymiskertomusten analyysiin, koska kuvissa on lähes poikkeuksetta kuvattu sama asia, mikä on esitetty myös tekstissä.

Taulukko 1. Analysoidut kehyskertomukset

	Kaikki tekstit	Hyvät tekstit	Huonot tekstit
Yhteensä tekstejä	190	95	95
Hylätyt tekstit	10	7	3
Siirretty huonoista hyviin	1	+1	-1
Siirretty hyvistä huonoihin	1	-1	+1
Analysoitujen tekstien määrä	180	88	92

4.5 Aineiston analyysi

Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia tulkinnalliseksi tutkimukseksi. Siinä tutkija esittää oman tulkintansa aineistosta perustellen. Aineiston analyysissä on pyrittävä laajojen tulkintojen tekemiseen ja synteisiin sen sijaan, että nostettaisi esille ainoastaan pienet yksityiskohdat aineistosta. (Kiviniemi, 2001, 82–84.) Subjektitieteellisessä tutkimuksessa pyritään analysoimaan aineistoa tutkittavan näkökulmasta. (Suorsa, 2011, 205). Tämä sama näkökulma erottautuu selkeästi myös lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tavoitteena. Lasten näkökulman esille tuominen vaatii uskoakseni erityistä herkkyyttä suhteessa aineistoon.

Eläytymismenetelmä voisi ohjata aineiston analyysiä diskurssianalyysin tai narratiivisen analyysin hyödyntämiseen. Koska lasten tuottamat kertomukset olivat kuitenkin hyvin lyhyitä ja tarinallisuus ei ollut niissä vielä kovin kehittynyttä, on tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi valikoitu temaattinen analyysi Braunin & Clarken (2006, 77–98) metodeja hyödyntäen. Olen kuitenkin hyödyntänyt narratiivista perinnettä arvioidessani kertomusten soveltuvuutta tämän tutkimuksen sekä yleisemmin ravitsemustutkimuksen ja lapsinäkökulmaisen tutkimuksen aineistoksi. Narratiivinen analyysi jaetaan kahteen tapaan: narratiiviseen analyysiin ja narratiivien analyysiin (Heikkinen 2001, 122). Tässä tutkimuksessa analysoin lyhyesti nimenomaan narratiiveja ja arvioin niitä aineistona, mutten esimerkiksi jaottele kertomuksia kategorioihin tai hyödynnä muita narratiivisen analyysin lähestymistapoja.

Artikkelissaan Braun & Clarke (2006, 77–98) kuvaavat täsmällisesti erilaisia tapoja toteuttaa temaattista analyysiä ja sitä, millaisia valintoja analyysin edetessä on tehtävä ja millä tavoin niistä raportoidaan. Seuraavassa pyrin kuvaamaan aineistoni analyysiä mahdollisimman selkeästi hyödyntäen temaattisen analyysin metodia.

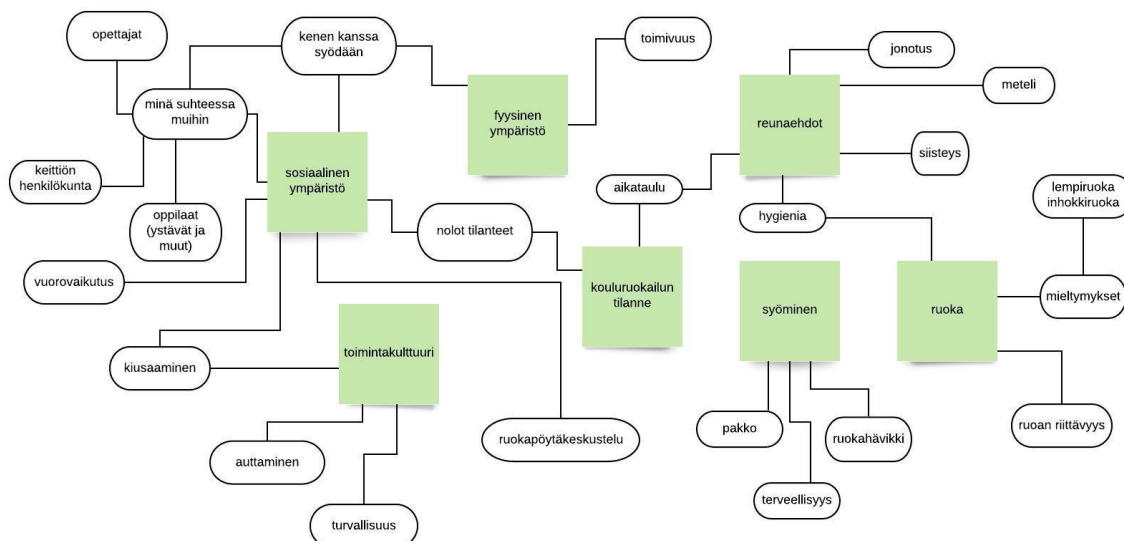
Tutkimusaineisto analysoitiin kahdessa erässä: helmi-maaliskuussa vuonna 2018 sekä tammi-helmikuussa 2020. Analyysi aloitettiin lukemalla lasten kirjoituksia läpi useita kertoja ennen varsinaisen koodaamisen ja luokittelun aloittamista, tavoitteena tutustua aineistoon tällä tavalla huolellisesti. Aineistoa käsiteltiin kahtena eri kehyskertomusten tuottamana kokonaisuutena ja niitä analysoitiin aluksi erikseen omina kokonaisuuksinaan, koska eläytymismenetelmän ideana on juuri kertomuksessa vaihtuneen tekijän tuottama muutos aineistossa (Eskola & Suonranta, 1998, 116). Eläytymiskertomuksien analyysissä on huomioitava, mitkä asiat vastauksissa muuttuvat, kun kehyskertomuksen yksi tekijä on vaihdettu (Eskola & Suonranta, 1998, 111).

Aineiston analyysissä käytettiin Excel-taulukkolaskentaohjelmaa siten, että analysoitavat tekstit tallennettiin ohjelmaan jokainen aineisto-ote omalle rivilleen. Aineisto-otteena tässä tutkimuksessa on analyysiyksikkö eli yhden oppilaan kirjoitus. Analyysiyksikkö valikoitui näin, koska oppilaiden tekstit olivat verraten lyhyitä ja selkeitä kokonaisuuksia. Taulukon muissa sarakkeissa oli tilaa koodeille, teemoille sekä muille huomioille.

Hyvästä kouluruokailukokemuksesta kirjoitetut eläytymiskertomukset olivat yhteensä laajuudeltaan 3718 sanaa ja huonoa kokemusta kuvaavat kertomukset 3970 sanaa. Lasten tekstit on analysoitu sellaisenaan ja tulososion tekstikatkelmat ovat siinä muodossa, kun lapset ovat tekstin kirjoittaneet. Esimerkiksi kirjoitusvirheitä ei ole korjattu. Lasten kertomusten ohessa kuvitukset vastasivat suurimmassa osassa kertomuksia täsmällisesti myös kirjallista kertomusta, mutta muutamissa tapauksissa kuvista on nostettu uusia koodeja osaksi koodausta silloin, kun kuvassa on ollut esillä sellaisia asioita, jotka eivät näkyneet tekstissä.

Aineistoon tutustumisen jälkeen varsinainen analyysi aloitettiin koodaamalla aineisto. Koodit muodostettiin vastaamalla kysymykseen, mitä asioita lapset nostavat esille liittyen ruokailukokemukseen. Koko analyysiä on lisäksi tarkasteltu kouluruokailun kehittämisen näkökulma mielessä. Analyysissä pyrittiin suhtautumaan aineistoon aineistolähtöisesti, mutta temaattinen analyysi hahmottui kuitenkin osin myös teoriaosassa kuvattujen, erityisesti ProMeal-projektin tutkimuksissa aiemmin saatujen tulosten avulla. Tavoitteena oli vertailla tämän tutkimuksen tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja pohtia eläytymismenetelmän tuomaa mahdollista lisäarvoa. Braun & Clarke (2006, 77–90) kirjoittavat, että tällainen teoreettiseen viitekehykseen pohjaava temaattinen analyysi ei välttämättä anna koko aineistosta erityisen rikasta kuvaa, mutta mahdollistaa yksityiskohtaisemman analyysin juuri niistä asioista, joista tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Aineistolähtöisellä otteella tarkoitan sitä, että aineistosta annettiin mahdollisuus nousta esille myös sellaisia asioita ja teemoja, jotka eivät olleet erityisesti esillä muissa tutkimuksissa. Temaattisessa analyysissä on tyypillistä, että teemat muodostuvat paitsi tutkittavasta aineistosta, yhtä aikaa myös tutkijan teoreettisesta perehtyneisyydestä ja ymmärryksestä (Ryan ja Bernard 2003, 85–109).

Koodaamisen jälkeen koodit luokiteltiin ja niistä muodostettiin seitsemän teemaa: *ruoka, syöminen, kouluruokailun tilanne, reunaehdot, toimintakulttuuri, fyysinen ympäristö ja sosiaalinen ympäristö*. Samat teemat toistuivat molemmissa kehyskertomusten tuottamissa teksteissä. Teemat sekä niihin liittyvät alateematon esitetty temaattisessa kartassa Kuviossa 1.



Kuvio 1. Temaattinen kartta, ensimmäisen vaiheen seitsemän teemaa

Taulukossa 2 olen kuvannut esimerkin teemoittelusta, toisin sanoen millä tavoin kokosin koodeja ja muodostin niistä alateemoja, jotka puolestaan muodostuivat teemoiksi. Taulukossa on myös esimerkkejä aineistosta sekä viittausten lukumäärät liittyen muutamiin sosiaalisen ympäristö -teeman koodeihin.

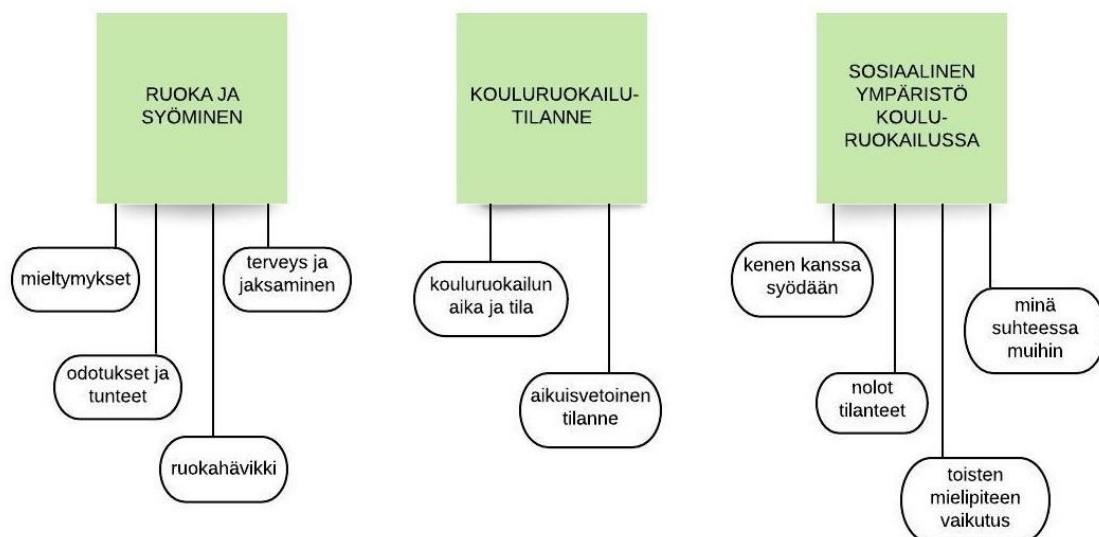
Taulukko 2. Esimerkki teemoittelusta (minä suhteessa muihin)

Teema	Alateema	Koodi	Esimerkki aineistosta	Lukumäärä
Sosiaalinen ympäristö ja toimintakulttuuri	minä suhteessa muihin	kaverikaan ei syönyt paljoa	<i>Kaverini söi myöskin vähän.</i>	2
		yhteinen kokemus	<i>Ruokailu oli juuri loppunut ja koko luokka huokaisi helpotuksesta.</i>	5
		toiset eivät myöskään pitäneet	<i>Kukaan ei pitänyt ruoasta.</i>	2
		muut pitivät ruoasta tai saivat parempaa ruokaa	<i>muut sai mustikka piirasta mutta minä sain keliaakikkona keksin</i>	3

Ensimmäisen teemojen muodostamiskierroksen jälkeen aineistoa analysoitiin ja tulkittiin edelleen tiivistämällä sitä ja luokittelemalla alateemoja uudelleen teemoiksi ja selkeämmiksi kokonaisuuksiksi. Abstrahoinnin jälkeen aineistosta muodostettiin lopulliset kolme teemaa:

ruoka ja syöminen, kouluruokailutilanne sekä sosiaalinen ympäristö kouluruokailussa.

Lopulliset teemat ja keskeiset alateemat ovat esillä temaattisessa kartassa, kuviossa 2.



Kuvio 2. Temaattinen kartta, lopulliset teemat

Taulukossa 3 on kuvattuna aineistossa kuhunkin teemaan liittyneiden koodien ja viitteiden lukumäärät, jotta mainintojen yleisyydestä kertomuksissa voi saada paremman kuvan.

Taulukko 3. Viittausten lukumäärä eri teemoissa ja alateemoissa

Teema / Alateema	Viittausten lukumäärä hyvän kokemuksen kertomuksissa	Viittausten lukumäärä huonon kokemuksen kertomuksissa
Ruoka ja syöminen	117	89
mieltymykset	93	66
odotukset ja tunteet	12	15
ruokahävikki	5	6
terveys ja jaksaminen	7	2
Kouluruokailutilanne	73	58
kouluruokailun aika ja tila	56	49
aikuisvetoinen tilanne	17	9
Sosiaalinen ympäristö	75	70
ruokaseura	52	31
nolot tilanteet ruokailussa	10	14

toiset lapset osana omaa kokemusta	5	11
kouluruokailun aikuiset	8	14

Temaattisen analyysin jälkeen aineistoa tulkittiin ja verrattiin aiempiin ProMeal-projektin tutkimuksissa julkaistuihin tuloksiin. Lisäksi olen kuvannut eläytymismenetelmän tuottaman aineiston laatua ja kirjoituksen tapaa hyvissä ja huonoissa kehyskertomuksissa. Kaikki tulokset ovat esitettynä seuraavassa luvussa 5.

4.6 Eettiset näkökulmat tutkimuksen toteutuksessa

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa silloin, kun on sitouduttu noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tässä tutkimuksessa on pyritty parhaan tiedon ja taidon mukaan soveltamaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia menetelmiä ja tulosten julkaisussa avoimuutta sekä vastuullista viestintää (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6). Tutkittaessa lapsia ja heidän kokemuksiaan tutkimuksen eettisiin näkökulmiin tulee suhtautua herkkyydellä ja vakavuudella, jottei lapset tule millään tavoin loukatuksi tutkimuksen kohteena ollessaan. ProMeal-tutkimusprojektille on haettu ja myönnetty eettinen lausunto Turun yliopistossa. Tutkimukseen osallistuminen on ollut kaikilta osin vapaaehtoista. Tutkimuksessa ei tuoda esille lasten identiteettiä tai kouluun liittyviä tietoja, eivätkä he ole tunnistettavissa aineistolainauksista.

Tutkimuksen metodina käytetty eläytymismenetelmä on kehitetty eettisemmän tutkimusmenetelmän toivossa (Wallin ym. 2015). Menetelmää pidetään eettisesti sensitiivisenä, sillä kehyskertomuksien tai ohjeistuksien yhteydessä ei vaadita kirjoittamaan välttämättä omasta elämästä, vaan mahdollisista tapahtumista. Tutkittava voi itse määrittää, millä tavalla ja minkä verran haluaa kirjoittaa. Eläytymismenetelmän vahvuutena on pidetty sitä, että tilanne mahdollistaa tutkittaville vapauden toimia ilman tutkijan vaikutusta (Eskola 1997, 30). Tästä syystä eläytymismenetelmää on myös kritisoitu ja kyseenalaistettu tekstien aitoutta. (Eskola & Suoranta 1998, 111, 115; Eskola, Virtanen & Wallin 2018, 75.)

Eläytymismenetelmässä tärkein kohta on kehyskertomusten muotoilu, jossa on huomioitava eettiset periaatteet ja pohdittava, millainen kehyskertomus on tutkittavan kannalta mahdollisimman ongelmaton, esimerkiksi niin, ettei se laukaise ikäviä kokemuksia. Tässä tutkimuksessa kehyskertomuksissa kirjoitettiin myös huonosta kouluruokailukokemuksesta. En pidä kehyskertomusta epäeettisenä, mutta jäin kuitenkin pohtimaan, vahvistaako tällainen kehyskertomus lapsen ajatusmaailmassa kouluruokailuun liittyviä negatiivisia tunteita ja negatiivista puhetta.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Ensin käyn läpi temaattisen analyysin tulokset, joilla vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, miten lapset kuvaavat kouluruokailukokemustaan kirjoittamissaan eläytymiskertomuksissa. Tämän jälkeen vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni eli arvioin eläytymismenetelmää ravitsemustieteellisen ja lapsinäkökulmaisen tutkimuksen metodina.

Eläytymiskertomukset tuottivat kaksi aineistoryhmää, hyvää ja huonoa kouluruokailukokemusta kuvaavat aineistot. Analyysin edetessä huomasin, että molemmissa kertomuksissa nousi lopulta esiin samat teemat ja aineistot ovat ikään kuin toistensa peilikuvat. Tämän vuoksi esitän tulokset niin, että en erikseen tuo esille variaatiota silloin, kun se ei ole tuottanut eroa tuloksissa. Niiltä osin, kun variaatio on vaikuttanut tuloksiin, mainitsen hyvän ja huonon kokemuksen tarinoista erikseen.

Eläytymiskertomuksista poimittuja tulkintaa tukevia lainauksia käyttäessäni mainitsen kumpaan kehyskertomukseen lainaus liittyy (hyvä vai huono kouluruokailukokemus). Käytän tutkittavista analyysin yhteydessä muodostamiani koodeja, jotta tutkittavat eivät ole tunnistettavissa, mutta tietyt vastaukset ovat tunnistettavissa tarvittaessa saman tutkittavan vastauksiksi.

5.1 Kouluruokailukokemus lasten eläytymiskertomuksissa

Teemoittelun ja aineiston järjestämisen tuloksena muodostin aineistosta kolme pääteemaa, jotka kuvaavat kouluruokailun ruokaympäristöä lasten näkökulmasta: **ruoka ja syöminen**, **kouluruokailutilanne** sekä **sosiaalinen ympäristö kouluruokailussa**. Seuraavassa esittelen tulokset näihin kolmeen kategoriaan jaoteltuna.

5.1.1 Ruoka ja syöminen

Ruokaan ja syömiseen liittyvät teemat olivat suuressa osassa lasten teksteissä. Joissakin tarinoissa ainut kouluruokailukokemukseen vaikuttanut asia oli se, mitä ruokaa oli ollut tarjolla. Useimmissa kertomuksissa ruokaan ja syömiseen liittyvät teemat olivat osa kertomusta, mutta kertomus sisälsi lisäksi muita kouluruokailukokemukseen vaikuttaneita

asioita ja tapahtumia. Muutamissa kertomuksissa tarjottu ruoka nimenomaan ei vaikuttanut oppilaan kouluruokailukokemukseen. Näissä oppilaat kuvasivat esimerkiksi, että ruoka oli hyvää, mutta jokin muu asia oli saanut aikaan sen, että ruokailukokemus oli huono. Yksittäisissä tarinoissa ruokaa tai syömistä ei mainittu osana kouluruokailukokemusta lainkaan.

Mieltymykset

Lasten eläytymiskertomuksissa kouluruokailukokemusta määritti suurimmassa osassa kirjoituksia se, mitä koulussa oli ollut ruokana kuvitteellisena päivänä. Lapset nimesivät kertomuksissaan paljon ruokia ja jaottelivat ruokia yksiselitteisesti pahoiksi ja hyviksi ruoiksi. Pääsääntöisesti negatiivisissa kokemuksissa esiintyneet ruoat olivat lasten mielestä pahoja ruokia ja positiivisissa kertomuksissa olleet ruoat hyviä ruokia. Vaikka huonosta kouluruokailukokemuksesta kirjoittaneiden lasten kertomuksissa eniten toistuva teema oli paha ruoka, vain muutamassa tekstissä kouluruoan kuvattiin olevan aina pahaa tai yleensä pahaa. Muutamissa huonon kokemuksen kertomuksessa tuotiin esille myös se, että ruoka on yleensä hyvää, mutta juuri tässä ikävässä kokemuksessa ruoka oli pahaa tai omaa ”inhokkiruokaa”.

Seuraavassa taulukossa (Taulukko 4) on lueteltuna kaikki oppilaiden mainitsemat ruokalajit. Näiden taulukossa lueteltujen ruokalajien lisäksi yleisesti kasvisruoat olivat mainittuna ei-mieleisten ruokien listalla.

Taulukko 4. Lasten nimeämät ruokalajit

Lasten nimeämät ruokalajit	Hyvä ruoka	Paha ruoka	Toistui vastauksissa
riisi ja kana	x		
kalapuikot	x		
perunamuusi	x	x	x
makaronilaatikko	x		x
hampurilainen	x		x
itse koottava hampurilainen	x		
kasvissosekeitto	x	x	x
kalakeitto	x	x	
nakkikeitto	x		

pinaattiletut	x		x
lasagne	x	x	x
hernekeitto	x		x
lihapullat	x		x
kala	x		
kalaburgerit	x		
salaatti	x		x
spagetti	x		
kalapuikot ja peruna	x		
broileripyörykät	x		
jauhelihakastike	x		
tortillat	x		
jauhelihaperunasoselaatikko	x		
uunimakkara	x		
papumuhennos	x		
kalalaatikko	x		
kaalilaatikko		x	
banaanikiisseli		x	
perunat (kumi-, kylmät, kovat)	x	x	
pinaattikeitto		x	x
vihannesspagetti		x	
nakkikastike		x	
punajuuriporkkanakiusaus		x	
kaalilammaspata		x	
porkkanaraaste		x	
piimä		x	
muikku		x	
silakka		x	
soijakasvislasagnette		x	
juustokastike		x	x
kesäkeitto		x	x
hernepihvit		x	
maksapihvit		x	
silakkapihvit		x	
kaalikeitto		x	
chili con carne		x	

Kuten edeltä käy ilmi, oppilaat mainitsivat nimeltä useita eri ruokia. Positiivisissa kokemuksissa lapset mainitsivat pääsääntöisesti heille mieleisiä ruokia, joita nimettiin 23

erilaista. Vaihtelu oli vielä runsaampaa negatiivisissa kertomuksissa, joissa lapset nimesivät 28 eri ruokaa huonoiksi tai epämiellyttäviksi, pahoiksi ruoiksi. Osa näistä mainituista ruoista tuli mainituksi sekä huonoina että hyvinä ruokina makumieltymysten ja kokemuksen mukaan. Erityisesti monet keitot, kuten kasvissosekeitto, pinaattikeitto ja kalakeitto löytyvät kummastakin listasta. Lasten teksteissä olivat vähemmistössä maininnat, joissa ruoka olisi ollut laadullisesti huonoa. Muutamissa vastauksissa kävi ilmi, että ruoka oli kylmää tai pilaantunutta tai kiireessä valmistettua. Muutoin hyvä tai paha ruoka liittyi puhtaasti mieltymyksiin. Seuraavassa kertomuskatkelmassa kirjoittaja kuvaa erityisesti ruoan hyvää laatua:

Salaatti oli hyvää ja raikasta. Samoin kalapuikot eivät olleet kuivia. Perunatkin oli hyvin keitetty eikä ne maistunut kumiperunalta, eikä ne levinnyt käsiin. Leipä oli pehmeää. Ruoka ei ollut kylmää niin kuin parikertaa on käynyt, koska kuljetuksessa ruoka kärsii. (hyvä,185)

Leipä, salaatti ja juomat olivat myös esillä lasten vastauksissa. Positiivisissa kokemuksissa kuvattiin, että leipä oli pehmeää ja tuoretta, kun taas negatiivisissa kertomuksissa se oli kovaa tai jollakin tavalla epämiellyttävää. Oppilaat kuvasivat ottaneensa juoman, mutta eivät pääsääntöisesti kuvanneet juomavalintojaan kovin tarkasti. Kertomuksissa esiintyi juomina maito sekä vesi, myös mehu nousi esille muutamassa kertomuksessa lähinnä juomatoiveena. Leivän ja maidon mainitseminen erikseen oli useimmiten neutraalia, mutta oppilaat kokivat selvästi näiden kuuluvan osaksi ateriaa.

Kertomuksissa mainittiin toistuvasti jälkiruoat. Mainittuja jälkiruokia olivat pannukakku, jäätelö, mustikkapiirakka, marjapiirakka ja omenapiirakka. Jälkiruoka koettiin aina positiiviseksi asiaksi ja joissakin kirjoituksissa jälkiruoka esitettiin erityisenä toiveena.

Lapset kokivat tärkeäksi, että saivat ottaa itse ruokaa, jolloin he pystyvät itse valitsemaan, kuinka paljon ajattelevat syövänsä. Myös ruokamäärien rajoittaminen henkilökunnan puolelta oli esillä lasten sekä hyvään että huonoon kokemukseen liittyvissä kertomuksissa. Lapset pitivät negatiivisena sitä, jos ruokamäärää, esimerkiksi kappalemäärää, oli rajoitettu. Toisaalta lapset mainitsivat erityisen hyvänä asiana kertomuksissa sen, jos ruoan määrää ei ollut rajoitettu.

Lapset kuvasivat toistuvasti omaa suhdettaan ruokaan ja mieltymyksiään myös kavereiden kautta. Kertomuksista välittyi usein kuvaus siitä, miten toiset lapset pitivät ruoasta mutta kirjoittaja itse eitäi toisin päin. Lapset kuvasivat tarinoissaan siis myös ristiriitoja ystävien kanssa liittyen tarjottavaan ruokaan. Esimerkiksi seuraavissa kertomuskatkelmissalapset kuvaavat, kuinka peilaavat ruoan miellyttävyyttä suhteessa ystävien reaktioihin:

Koulussa oli ruokana hyvää ruokaa. Se oli kai jotain papu muhenosta. Söin sitä ja se oli todella hyvää, mutta kaverini aloitti keskustelun sanomalla että ruoka oli liian rasvaista. Minusta ruoka oli aivan sopivaa ja sanoin siitä kaverilleni, mutta hän ei kuunnellut. En jaksanut enää vääntä asiasta vaan jatkoin syömistä. (hyvä, 144)

Söin juuri hyvän koulu ruuan kaverini ei tykännyt siitä mutta minä en välittänyt minä saan tykätä siitä vaikka ei muut tykkäisi hain lisää sanoin kaverilleni että se oli hyvää se sano minä en tykännyt siitä (hyvä, 040)

Lasten kokemusten rakentumista sosiaalisessa ympäristössä on esitelty lisää tulosluvussa 5.1.3.

Ruokaan liittyvät odotukset ja tunteet

Useissa lasten kertomuksissa esiintyi ilmiö, jossa ruoka oli joko ylittänyt odotukset tai päinvastoin ruoka ei ollut vastannut odotuksia. Näissä tilanteissa positiivisia kokemuksia olivat, että ruokalassa olikin yllättäen lempiruokaa tai jokin ruoka, josta lapsi ei ajatellut niin pitävänsä, osoittautuikin mieleiseksi. Negatiivisissa kokemuksissa esimerkiksi lempiruoka olikin pahaa eikä vastannut odotuksia. Oppilaat kuvasivat joissakin kertomuksissa myös maistamiseen ja mieltymyksiin liittyviä asioita. Eräs huono kokemus johtui siitä, että tarjolla oli ”ruoka jota en ollut koskaan maistanut ja otin sitä liikaa”. Oppilaat myös mainitsivat maistaneensa ruokaa, vaikka eivät pitäneet ruoasta.

Sen lisäksi, että lapset kuvasivat ruokia nimeltä ja omista mieltymyksistään käsin, he kuvasivat useissa kertomuksissa myös muita ruoan ominaisuuksia. Huonoissa kertomuksissa kuvattiin ruokaa esimerkiksi jänteiseksi, löllöksi, raa’aksi, mauttomaksi, litkuksi, kirpeäksi, möykkyisäksi ja vanhaksi. Hyvissä teksteissä kuvailu ei ollut näin ilmeikästä.

Ruokaan ja syömiseen liittyen oppilaat kuvasivat yhtenä kouluruokailun tärkeänä osana sitä, oliko kouluruokailun jäljiltä kylläinen vai nälkäinen. Hyvän kokemuksen tarinoissa mainittiin useasti, että ruokalasta poistuttaessa oltiin kylläisiä ja vatsa oli täynnä. Huonoa kokemusta kuvaavissa eläytymistarinoissa puolestaan jäi helposti nälkä, kun ruoka ei ollut ollut mieleistä tai se oli joistakin muista syistä jäänyt syömättä.

Muutamissa tarinoissa oppilaat kirjoittivat pakosta. Pakottaminen syömään tai pakolla määrätty istumapaikka koettiin ikäväksi. Lapset arvostivat kertomuksissaan sitä, ettei heitä pakotettu mihinkään.

Terveelliset valinnat ja jaksaminen

Oppilaat kuvasivat terveellisyyteen liittyviä asioita teksteissään vain harvoin. Jotkin ruokavalinnat tai perustelut kouluruokailussa liittyivät terveellisyyteen. Terveysteen liittyvät kysymykset tulivat esille lasten kertomuksissa erityisesti siitä näkökulmasta, että lapset kuvasivat koululounaan ja syömiseen vaikuttavan heidän jaksamiseensa. Lapset kuvasivat teksteissään, miten syöminen auttoi jaksamaan ja toisaalta, kuinka syömättä jättäminen johti jaksamattomuuteen loppupäivänä esimerkiksi harrastuksissa. Samoin lapset kuvasivat sitä, kuinka syöminen tai syömättä jättäminen vaikuttaa koko päivän kulkuun ja jaksamiseen myös koulussa. Joissakin tarinoissa lapset myös viittasivat syömisellä tai syömättä jättämisellä olevan merkitystä omiin tunteisiin tai koko päivän onnistumiseen.

Liikunta tunneilla jaksettiin liikkua ja urheilla koska oltiin syöty hyvin.

Tunneilla jaksettiin kunnella ja keskittyä koska oltiin syöty hyvin. (hyvä, 026)

Ruokahävikki

Läheisesti ruoan määrään ja mahdollisuuteen valita itse, kuinka paljon ottaa ruokaa, liittyy myös ruokahävikki. Ruokahävikki oli esillä useissa kertomuksissa, kummassakin kertomusryhmässä. Lapset pitivät tärkeänä sitä, että jätettä tulisi mahdollisimman vähän. Eräs oppilas esimerkiksi kuvasi, että ”kaikki kaverinikin söi kaiken minkä otti”. Ruokahävikkiin liitettiin myös tunteita, sekä positiivisia että negatiivisia. Oppilaat kuvasivat, kuinka ruoan heittäminen pois hävetti heitä toteamalla, että: ”biojäte oli tyhjä ja

minua alkoi hävettää heittää bioastiaan ruokaa” tai että ”en viittinyt heittää ruokaa pois joten söin sen loppuun”. Alla olevassa aineistonäytteessä lähes tyhjä bioastia teki kirjoittajan iloiseksi:

Tänään oli hyvin mukava ruokailu koulussa. Ruokana oli koulun suosituinta ruokaa eli lasagnea. Syötyäni palautin astiat ja oman tapani mukaan vikaisin bioastiaa eikä siellä ollut juuri mitään. Se tekee minut iloiseksi. (hyvä, 095)

5.1.2 Kouluruokailutilanne

Ruokailutilanne on oppilaiden silmin hyvin samanlaisena toistuva, rutiineja ja struktuureja korostava. Lapset kuvaavat kouluruokailutilannetta usein niin, että tilanne alkaa saapumisesta tai jonotuksesta ja jatkuu ruoanottamisen ja syömisen kautta astioiden palautukseen ja välitunnille siirtymiseen.

Kun menin ruokailuun pesin kädet ja sen jälkeen hain ruokaa menin istumaan pöytään ja hain maitoa. Aloin syömään, välillä oli joku juttelun aihe. Söin loppuun. Joskun ruuan jälkeen haen leivän. Kun olen syönyt leivän laitan aterimet lautaselle, pyyhin suun ja lähden. Välillä voi tapahtua joku nolo juttu esim törmään johonkin tai lautanen tippuu lattialle. Kun olen lähtenyt ruokasalista niin laitan kengät jalkaan ja kävelen luokkaan. Luokassa otan xylitol-pastillin, syön sen ja menen ulos kavereiden kanssa. (hyvä, 007)

Lapset kuvaavat eläytymistarinoissaan kouluruokailun toteutumisen reunaehtoja liittyen ruokailun tilanteeseen ja tilaan: aikataulua, ruokailutilaa, siisteyttä, jonottamista ja ruokailutilanteen äänimaisemaa, esimerkiksi mahdollista melua.

Jonottaminen toistui teemana lasten kertomuksissa. Ruokailutilanteen kuvaus alkoi usein juuri jonottamisesta. Lapset kokivat jonottamisen raskaaksi, tylsäksi tai ikäväksi. Jonottamisen kohdalla hyvät ja huonot kertomukset erosivat oletetusti niin, että hyvää kokemusta kuvaavissa kertomuksissa jonotusaika oli useimmiten lyhyt, kun taas huonoa kokemusta kuvaavissa kertomuksissa jonot olivat pitkiä. Tässä kohtaa variaatio toi esille kuitenkin myös vaihtelua eivätkä vastaukset olleet täysin peilikuvat jonotus-teeman

ympärillä. Pitkä jono esiintyi myös lasten hyvää kokemusta kuvaavissa kertomuksissa, mutta se ei vaikuttanut kokemuksen positiivisuuteen tai kokemuksessa oli mainittu, että pitkästä jonosta huolimatta muu kokemus oli hyvä.

Kouluruokailun aika ja tila

Kouluruokailukertomuksissa lasten arkikokemukset tulivat osaksi tarinaa. Lapset kuvasivat tarkasti esimerkiksi kouluruokailuun liittyviä ajoituksia: ” yleensä syön kymmenessä minuutissa, mutta nyt minulla kesti vähän päälle varti” tai ”kello oli viittä vaille kaksitoista ja menimme hakemaan lisää.” Kouluruokailukokemus on lasten näkökulmasta riippuvainen aikataulusta. Lapset kirjoittivat myös kiireestä: sekä heidän omasta kiireestään syödä sekä opettajien ja ruokapalvelutyöntekijöiden kiireestä, jota pidettiin syynä muutamissa teksteissä myös huonolle tai raa’alle ruoalle.

Lapset kokivat kertomuksissaan kouluruokailun tilan miellyttävänä, jos se oli siisti ja puhdas, mahdollisesti koristeltukin. Nämä hyvissä kokemuksissa kuvatut asiat olivat huonoissa kokemuksissa juuri päinvastaisia, tutkittavia häiritsi sotkuisuus, likaisuus ja epäsiisteys kouluravintolassa.

Kouluruokailun meteli oli toistuva teema lasten eläytymistarinoissa. Lapset kirjoittivat melusta useista näkökulmista. Toisissa tilanteissa ja tarinoissa meteli oli heitä itseään häiritsevää. Toisissa tarinoissa oppilaat kuvasivat, kuinka he olivat onnistuneet keskustelemaan riittävän hiljaisella äänellä, kun taas toisissa he kirjoittivat, kuinka olivat itse olleet aiheuttamassa meteliä. Näissä kertomuksissa se ei kuitenkaan tuntunut samalla tavalla häiritsevän oppilaita, mutta opettajien kirjoitettiin toivovan hiljaisempaa äänenkäyttöä lapsilta. Kouluruokailun ympäristö ja reunaehdot tulevat hyvin kuvatuksi tässä huonon kokemuksen kertomuksessa.

Ruokailussa oli ollut paha ruokaa ja kova meteli. Ruokailussa oli määrätty paikat ja ne paikatkin olivat huonot. En saanut jutella vierus kaverin kanssa eikä edes kuiskia. Aikakin meni niin hitaasti ettei hitaampaakaan voinut mennä. Ja kaiken kukkuraksi oli vielä niin kylmä että hyvä ettei jäätynyt istuvalteen siihen missä nyt oli. (huono, 023)

Aikuisten ohjaama tilanne

Oppilaiden kouluruokailukokemukseen kertomuksista välittyi kuva siitä, että oppilaat kokevat kouluruokailutilanteen ylhäältäpäin määriteltynä, säädeltynä ja kontrolloituna tapahtumana, mikä vaikuttaa heidän kokemuksensa myönteisyyteen. Oppilaat kokivat, että kouluruokailussa on noudatettava ohjeita ja toimittava odotetulla tavalla. Yksi tutkittava kuvasi esimerkiksi, että koulussa ”täytyy syödä haarukka ja veitsi oikeinpäin”. Seuraavissa katkelmissa opettaja koetaan valvojana, joka vahtii, tuleeko ruoka syödyksi. Ensimmäinen katkelma kuvaa myös koetun kouluruokailutilanteen etenemistä.

Ruokailu alkoi tavallisesti. Olin menossa syömään, kun näin mitä oli ruokana. Silakkapihvejä ja perunamuusia. En tykännyt niistä ollenkaan. Otin kuitenkin paljon koska opettaja sanoi että ne maistuvat paremmilta kun näyttävät. Kun olin paikallani maistoin niitä. Opettaja ei mielestäni ollut oikeassa. ne olivat pahoja. Lähdin kävelemään luokassa. Kun tulin roskiksen kohdalla koodoin ne vaivihkaa roskiin. Olin jo iloinen onnistumisestani, kun huomasin että opettaja oli katsonut koko ajan. Se oli noloa. LOPPU. (huono, 017)

Minun huono muisto ruokailusta oli se kun ruoka oli todella paha. Ruokana oli kasvispyöryköitä ja salaattina porkkanoita. Sanoin opettajalle etten tykkää ruuasta mutta opettaja käski vain syödä sitä. En viittänyt heittää ruokaa pois joten söin sen loppuun. Mutta kun olin syönyt ruuan olin viimeinen oppilas luokassa. Sen pituinen se. (huono, 129)

Oppilaiden kertomuksissa välittyi toive olla itse vaikuttamassa kouluruokailuun ja omaan rooliin siinä. Osaltaan lapset kokevat turvallisuutta samanlaisina toistuvista tilanteista ja jäsennellystä ruokailutilanteesta, mutta vahvasti esille nousee oppilaiden toive olla itse osallisena itseään koskevassa päätöksenteossa ihan pienten asioidenkin kohdalla. Esimerkiksi yhdessä hyvän kokemuksen kertomuksessa tärkeää oli se, että ”saimme lähteä välitunnille, koska halusimme.”

5.1.3 Sosiaalinen ympäristö kouluruokailussa

Lasten eläytymiskertomuksissa kouluruokailun sosiaalinen tilanne ja ympäristö olivat kouluruokailukokemuksen määrittymisessä keskeisessä asemassa. Lapset kuvasivat omaa itseään suhteessa muihin lapsiin, sosiaaliseen paineeseen ja tilanteeseen, yksilöiden, ryhmien ja koulun aikuisten roolia kouluruokailussa.

Edellisen luvun lopussa kuvasin, kuinka lapset kokevat kouluruokailun toteutumisessa paljon ylhäältä annettuja ohjeita, tarkkailua ja tilanteen kontrolloimista. Ohjeiden ja reunaehtojen kuvauksissa myös koulun aikuiset tulivat kuvatuksi. Opettajat ja ruokapalvelun työntekijät, koulun keittiön henkilökunta, olivat tärkeässä roolissa lasten kertomuksissa, mutta lapset kuvasivat suhdettaan näihin ryhmiin erilaisiksi. Keittiöhenkilökunta nousi näissä eläytymistarinoissa esille positiivisessa valossa. Useissa kertomuksissa, myös negatiivisissa kokemuksissa, keittiön henkilökunta oli auttamassa siivoamisessa, kun joltain lapselta oli pudonnut ruokaa tai ruokailuvälineitä lattialle. Negatiivisena nähtiin lähinnä ruokien rajoitettu määrä, mutta sekin melko harvoin liitettiin ruokapalvelun työntekijöihin. Seuraavissa katkelmissa koulun aikuiset tulevat kuvatuksi näissä erilaisissa rooleissa:

Kun olin kouluruokailussa huomasin että hyvä ystäväni pudotti tarjottimensa maahan ja ruuvat levisivät lattialle. Onneksi keittiön täti huomasi sen ja riensi siivoamaan. Kun huomasin että ystävälleni tuli paha mieli aloin lohduttamaan tätä. Onneksi hän oli taas iloinen. (hyvä, 023)

Ruokailussa minulla on yleensä kivaa kun saa puhua ja maha täyttyy kun en edes huomaakaan sitä mutta joskus opettajat huutavat ja siitä jää yleensä pahamieli mutta murhe lähtee aikanaan. (huono, 011)

Lapset kuvasivat teksteissään opettajien roolia rajoittavana ja sääntöjä ylläpitävänä. Suhtautuminen opettajiin oli negatiivisempaa tai heidät nähtiin negatiivisessa valossa ja rajoittajina, kun taas edellä mainitut ruokapalvelun työntekijät vaikuttivat useammin positiivisesti kouluruokailukokemukseen. Opettajat eivät esiintyneet lasten kirjoituksissa ruokakasvattajina ja vain harvoin mainittiin opettajan syöneen ruokailussa. Sen sijaan eräässä huonossa kertomuksessa ajateltiin, että opettajilla oli opettajanhuoneessa hyvää ruokaa ja lapsille tarjottiin ruokalassa huonoa ruokaa, eivätkä opettajat syöneet siellä.

Ruokaseura

Yksi lasten kertomuksissa tärkeimmäksi noussut kokemus oli kokemus siitä, kenen kanssa sai ruokailla. Hyvissä kokemuksissa lapset kuvasivat, kuinka he söivät ystävien ja kavereiden kanssa, keskustelivat, nauroivat ja kertoivat vitsejä. ”Meillä on hauskat jutut, siksi tämä on hyvä kouluruokailu kokemus” kuvattiin yhdessä kertomuksessa. Toisessa hyvässä kertomuksessa lapsi kuvaa jopa sitä, että heillä oli niin hervottoman hauskaa ruokailussa, ja hän nauratti ystäväänsä niin kovasti, että ystävä joutui sairaalaan meinattuaan tukehtua ruokaan. Muutoin hauskuus oli esitetty maltillisemmin, mutta nauraminen ja nauttiminen oli kuvattuna useissa kertomuksissa:

Nam! Tänään koulussa oli hyvää ruokaa! Pidin kovasti. Kavereiden kanssa juttelimme niin hauskaista asiasta. Juttelimme...no...en nyt tiedä mistä mutta kun kaverit nauroi niin minuakin nauratti. J Meidän luokan tytöt tai siis meidän jengi on niin hassu! (hyvä, 200)

Hyvää kouluruokailukokemusta kuvaavissa tarinoissa oli usein mainittuna, että lapset olivat saaneet valita oman paikkansa itse. Huonoihin kokemuksiin liittyi puolestaan paikka, jota ei saanut valita ja joka saattoi olla esimerkiksi toisen luokan oppilaiden kanssa tai muuten tuntemattomampien tai eri ikäisten oppilaiden kanssa.

Toiset lapset osana omaa kokemusta

Lapset vertaavat itseään ystäviinsä ja muihin oppilaisiin eläytymiskertomuksissaan. Sekä hyvissä että huonoissa kertomuksissa tuli esille, että lapset kiinnittävät huomioita ystävien syömiseen ja heidän valintansa ja tapansa joko ilahduttivat tai ärsyttivät lapsia. Hyvissä kertomuksissa ristiriitoja oli esitetty vähemmän, kun taas huonoissa kertomuksissa oli huonoon kouluruokailukokemukseen johtanut monesti täysin ruokaan liittymättömät seikat, erityisesti riidat tai ikävät tunteet liittyen ystäviin, luokkakavereihin tai esimerkiksi yksinäisyyteen.

Sosiaalinen ympäristö ja sosiaaliset suhteet määrittivät lasten kouluruokailukokemuksia. Kouluruokalassa samat teemat lasten vuorovaikutuksessa näkyvät heidän kertomuksissaan

kuin muussakin arjessa. Kiusaaminen, ulkopuolisuus tai epävarmuus siitä, onko itselle seuraa ruokailussa, olivat esillä lasten kertomuksissa epävarmuutta ja ikävää kokemusta kuvaamassa. Esimerkiksi yhdessä kertomuksessa lapsi kuvaili kiusaamista osana huonoa kouluruokailukokemusta;

Koulu ruokailu päättyi juuri. Ruokailu oli kauhein missä olin koskaan ollut. Se alkoi siitä, kun minulla oli kaverin kanssa riita. Olin pyytämässä anteeksi, mutta kaverini oli löytänyt jo toisen. Kysyin voisinko tulla viereenne istumaan? Mutta vastaus oli vain mykkä EI. Se oli kauhein ruokailu missä olen ikinä ollut ja tietenkin yksinäisin. (huono, 184)

Lapset kuvasivat muutamissa tarinoissa myös muutoksia tai ratkaisuja esimerkiksi sillä tavalla, että alkuun kurja tilanne oli kuitenkin lopulta johtanut johonkin mukavaan. Esimerkiksi yhdessä kertomuksessa opettaja vaihtoi oppilaan paikkaa toisen luokan pöytään, mikä harmitti lasta, mutta johtikin lopulta hyviin jalkapallopeleihin uusien kavereiden kanssa välitunnilla.

Nolot tilanteet ruokailussa

Lapset kuvasivat teksteissään tarkasti toisten lasten käyttäytymistä tai ruokavalintoja kouluruokailun aikana. Lasten teksteistä käy samalla ilmi, että he tiedostavat olevansa samalla tavalla toisten lasten tarkkailun alla. Lapset esimerkiksi olivat huolissaan siitä, jos heidän mokansa tulevat nähdynä koko ruokalassa. Erilaisia noloja tilanteita oli kuvattu useissa tarinoissa.

Nolot tilanteet olivat useimmiten tarjottimien, lasien, ruokailuvälineiden tai ruokien putoamisia sekä kaatumisia ja kompastumisia. Lähes aina näistä seurasi lasten tarinoissa myös noloistumista. Nämä teemat olivat kirjoitettuna erityisesti huonoihin kokemuksiin, mutta verraten usein vahinkoja tapahtui myös hyvää kokemusta kuvaavissa kertomuksissa.

--kun oltiin saatu otettua ruokaa niin silloin oli kauhea kiirre pöytään syömään mutta sitten yhtä äkkiä minulla tippui tarjotin. kun tarjotin oli tippunut niin

sitten meni lautanen rikki ja kaikki ruuat levisi. Mutta sen jälkeen kaikki meni ihan hyvin. Loppu! (huono, 039)

Vahinkojen ja kommellusten yhteydessä kuvattiin myös muiden reaktiota niihin, naurunalaiseksi joutumista, sitä oliko joku, esimerkiksi ystävä tai ruokapalvelun työntekijä auttanut ja kuinka moni tapahtuman oli nähnyt. Hyvissä kertomuksissa hankalat tapahtumat koettiin usein ystävän kanssa tai ne useimmiten jopa tapahtuivat ystävälle tai jollekin toiselle henkilölle ja ne olivat siedettävämpiä tilanteita kuin ilman sosiaalista tukea tapahtuneet vahingot. Ikävät kokemukset ruokailussa saattoivat vaikuttaa koko päivän kulkuun.

5.2 Tulosten tulkintaa

Tässä kappaleessa tulkitseen saamiani tuloksia ja vertaan niitä erityisesti muihin ProMeal-tutkimushankkeen tutkimuksissa saatuihin tuloksiin.

Tulososion alussa kuvasin oppilaiden kirjaamia ruokia melko tarkasti. Nostin nämä esille tulosten alkuun, koska tällainen hyviin ja pahoihin tai huonoihin ruokiin jaottelu oli lasten kertomuksissa suuressa roolissa. Ruokien nimeäminen kuvaa hyvin neljäsluokkalaisten lasten kokemusmaailmaa, ajattelutapoja sekä asioiden jäsentämistä. Ruokalajitieto ei kuitenkaan ole keskeistä tutkimuskysymysteni valossa tai laajemmin kouluruokailun kehittämisen näkökulmasta. Eri ruokalajit ja ruoat olivat lapsille mieleisiä ja epämiellyttäviä, eikä ainoastaan ruokalistasuunnittelulla voida koskaan täysin vastata kouluruokailun haasteisiin lasten näkökulmasta. ProMeal-hankkeen ruotsalaislasten eläytymiskertomuksissa ruoka ja syöminen olivat samoin mainittuna usein, mutta tutkimuksessa ruokaan liittyvät asiat näyttäytyivät kuitenkin toissijaisina etenkin kouluruokailun sosiaalista aspektia tarkasteltaessa (Berggren ym. 2019).

ProMeal-tutkimushankkeen suomalaislapsia koskevissa fokusryhmähaastatteluissa terveellisyys nousi keskeiseksi puheenaiheeksi (Talvia & Tuijula, 2018). Eläytymiskertomuksissa terveyteen liittyvät kirjoitukset olivat selvästi pienemmässä roolissa. Toisaalta terveyteen liittyvät asiat olivat näissä analysoimissani teksteissä

laajempia ja syvällisesti ymmärrettyjä, kuin mitä neljäsluokkalaisilta olisin etukäteen odottanut. TerveYTEEN liittyvät viittaukset teksteissä eivät käsitelleet juurikaan ravintoaineita, ruoka-aineista mainittiin esimerkiksi salaatin ottaminen. Berggrenin ym. (2017) kaikkia ProMeal-hankkeen pohjoismaisia lapsia koskevassa, fokusryhmäaineistoon perustuvassa tutkimuksessa lapset kokivat, että kouluruokailussa ruoka on lähtökohtaisesti terveellistä. Suurin osa lapsista ajatteli, ettei koulussa kuulukaan tarjoilla epäterveellisiä ruokia kuten pizzaa tai hampurilaisia, ainakaan kovin usein. Terveellisen ruoan syöminen koulussa koettiin järkeväksi ratkaisuksi. (Berggren ym., 2017.)

Tutkimuksessani terveysajattelu nousi siis esille vain kourallisessa tekstejä ja näissäkkin se liittyi jaksamiseen ja syömisen tärkeyteen. Ruotsalaislasten eläytymiskertomuksissa terveyteen tai ravitsemukseen liittyvät kysymykset eivät myöskään nousseet esille, mutta he kuvasivat erilaisia tuntemuksia tai tunteita, jotka liittyivät syömiseen: syömättä jättäminen esimerkiksi johti heidän tarinoissaan väsymykseen, huonovointisuuteen ja loppupäivän nälkäisyyteen, surullisuuteen, vihaisuuteen ja ärtyneisyyteen. Samoin kuin Suomessa, ruotsalaislasten fokusryhmäkeskusteluissa terveys oli tärkeä puheenaihe. (Berggren ym., 2019). On syytä pohtia, johtuuko tämä ero siitä, että fokusryhmäkeskustelussa aikuisen rooli on tutkimuksessa suurempia ja lapset ehkä vastaavat aikuisen odottamalla tavalla. Voisiko eläytymismenetelmä siis tässä yhteydessä näyttäytyä lapsinäkökulmaisuuuden mahdollistajana?

Kouluruokailun fyysinen tila korostui tutkimuksessani rajoitteiden ja reunaehtojen näkökulmasta. Kouluruokailulle asetetut aikataulurajoitteet sekä jonotus, meteli ja epäsiisteys häiritsivät lasten kouluruokailukokemusta. Lapset osasivat myös nähdä itsensä osittain näiden epämiellyttävien asioiden aiheuttajana esimerkiksi liian voimakkaalla äänenkäytöllä ruokailun aikana. Nämä ovat varmasti pitkälti tunnistettuja haasteita koulumaailmassa, mutta niiden merkitystä ei voi väheksyä kouluruokailukokemuksen toteutumisessa. Omassa aineistossani näihin reunaehtoihin ei liitetty muita ongelmia, mutta ruotsalaislapset kuvasivat jonotusta kiusaamiselle alttiina tilanteena (Berggren ym., 2019). Talvian & Tuijulan (2018) analysoimissa fokusryhmähaastatteluissa reunaehdoista nousi esille myös kouluruokailun kustannukset. Analysoimissani eläytymiskertomuksissa kouluruokailunkustannuksista ei kirjoitettu lainkaan. On mahdollista, että yksittäisestä konkreettisesta kokemuksesta kirjoittaessaan kustannukset eivät nouse samalla tavalla esiin kuin yleisluontoisemmassa kouluruokailua käsittelevässä fokusryhmäkeskustelussa. Myös

tässä kohdassa voi olla, että kustannukset sittenkin ovat asia, josta lapset keskusteleivat aikuisen läsnä ollessa.

Sekä tässä tutkimuksessa että Tuijulan ja Talvian (2018) ja Berggrenin ym. (2019) tutkimuksissa oppilaat kuvasivat kouluruokailutilanteen rutiineja, rakenteita ja tiettyjä kaavoja noudattavaksi. Ruokailutilanne on oppilaiden silmin hyvin samanlaisena toistuva, ja he kuvaavat tilanteen etenemistä hyvin yksiselitteisesti ja jopa sovinnaisesti samoja asioita toistellen. Näille rakenteille yhteistä on se, että lapset kokevat ne ylhäältä annetuiksi tavoiksi ja odotuksiksi toimia. Lapset kokevat kouluruokailun reunaehdot (aiheuttamaansa meteliä lukuun ottamatta) pitkälti asioina, joihin he eivät pysty vaikuttamaan ja jotka ovat enemmänkin ylhäältä annettuja. Oppilaat toivoivat tässä tutkimuksessa, samoin kuin Talvian ja Tuijulan (2018) tutkimuksessa vapautta valita ja vaikuttaa erityisesti omaan rooliinsa kouluruokailussa. Oppilaat ymmärsivät hyvin sen, mihin heidän on mahdollista vaikuttaa ja mitä valita. Kirjoituksissa toivottiin vain harvoin ruokalistastaan liittyviä muutoksia, mutta esimerkiksi oman istumapaikan valinta tuntui tärkeältä ja oppilaat kokivat, että siihen he voisivat ja haluaisivat vaikuttaa, ja se tuotiin esiin positiivisissa kertomuksissa. Lasten toiveet eivät olleet lainkaan utopistisia vaan kyse on hyvin pienistäkin valinnanmahdollisuuksista: esimerkiksi oman istumapaikan valinta koettiin tärkeäksi.

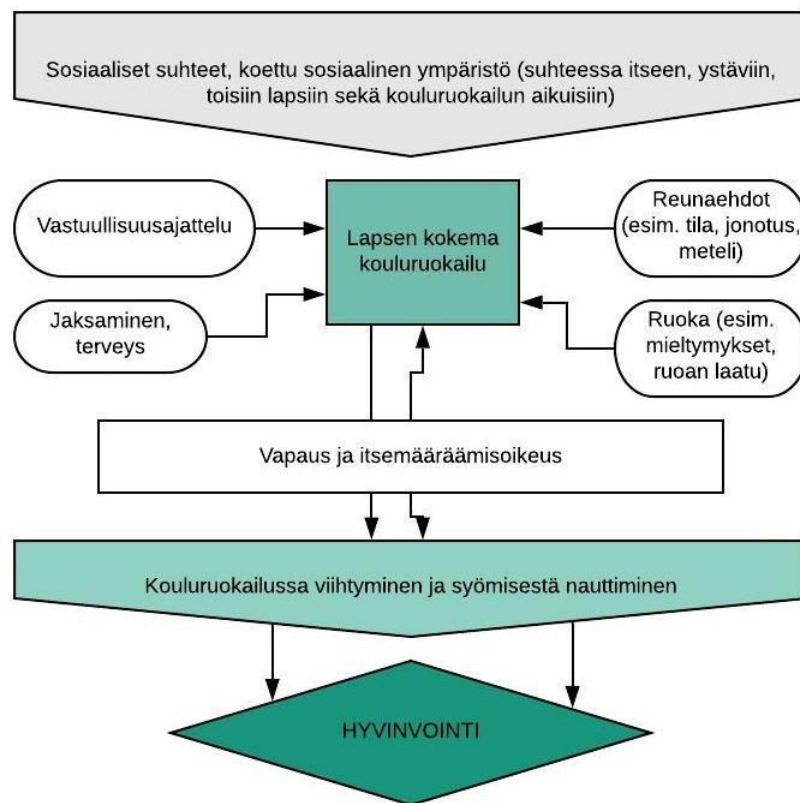
Norjassa kouluruokailu eroaa Suomen ja Ruotsin mallista: siellä lapset vievät kotoa kouluun omat eväät ja tämä on heijastunut myös norjalaisten ProMeal-lasten eläytymiskertomuksissa ja fokusryhmäkekseluissa (Fossgard, Wedegahl, Björkkjaer & Holthe, 2018, 1–9.) Kuitenkin sekä norjalaislasten aineistoissa että suomalaisten ja ruotsalaisten lasten fokusryhmä- ja eläytymismenetelmä aineistoissa nousi selvästi esille lasten toive valinnanvapaudesta ja vapaudesta vaikuttaa kouluruokailun kulkuun ja tilanteeseen. Tämä oli myös omassa tutkimuksessani keskeinen lasten toive ja yksi edellytys hyvän kouluruokailukokemuksen toteutumiselle.

Vaikuttamaismahdollisuuksien lisäksi toinen, oman tutkimukseni perusteella merkittävin kouluruokailukokemukseen vaikuttava asia on kouluruokailun sosiaalinen ympäristö. Sama teema on toistunut kaikissa muissakin ProMeal-hankkeen tutkimuksissa (Talvia & Tuijula, 2018; Berggren ym., 2019 & Fossgard ym., 2018). Sosiaaliset suhteet toisiin oppilaisiin ja ystäviin eli vertaisiin sekä toisaalta suhde kouluruokailun aikuisiin on lapsille tärkeä teema.

Lapset toivovat kouluruokailulta, että se on sosiaalinen ja iloinen hetki koulupäivän keskellä, jonka he saavat viettää toisten lasten kanssa. Lapset myös kuvaavat sitä, miten toisten lasten suhtautuminen ruokaan vaikuttaa heidän omaan kokemukseensa ja suhtautumiseensa joko niin, että ruoasta pitäminen voi olla riippuvaista toisista lapsista ja heidän mielipiteistään ja mieltymyksistään tai toisaalta niin, että oma mielipide ruoasta saattoi olla täysin vastakkainen kuin toisten lasten. Joka tapauksessa omaa suhtautumista peilattiin usein toisten lasten kokemukseen. Myös ruotsalaislasten eläytymismenetelmäaineistossa lapset kirjoittivat, että ruoalla ei ollut lopulta niin paljon merkitystä, jos he saivat syödä ystävän kanssa (Berggren ym., 2019). Kouluhyvinvointiin liittyvässä tutkimuksessa oppilaat kokivat, että koulumaailmaan liittyy paineita ulkonäöstä, käytöksestä ja kiinnostuksen kohteista (Väliavaara ym., 2018). Tämä näkyy selvästi myös tässä tutkimuksessa: lapset pelaavat itseään toisiin ja esimerkiksi nolot kokemukset ruokalassa olivat esillä useissa kertomuksissa.

Tutkimukseni tuloksissa oppilaat kuvasivat suhdettaan myös kouluruokailun aikuisiin, keittiön ruokapalvelutyöntekijöihin sekä opettajiin. Ruokapalvelun työntekijät näyttäytyivät positiivisessa valossa lasten kertomuksissa ja auttoivat tarvittaessa. Opettajien rooli oli sekä tässä tutkimuksessa että muissa ProMeal-tutkimushankkeen tutkimuksissa usein rajoittava ja sääntöjen ylläpitäjän rooli. Opettajat eivät esiintyneet lasten kirjoituksissa ruokakasvattajina eivätkä tulleet mainituksi ruokailuun osallistujina. Sen sijaan eräässä huonossa kertomuksessa ajateltiin, että opettajilla oli opettajanhuoneessa hyvää ruokaa ja lapsille tarjottiin ruokalassa huonoa ruokaa, eivätkä opettajat syöneet siellä. Opettajien antamaa esimerkkiä ei voi väheksyä eikä sitä näkökulmaa, millainen viesti oppilaille välittyy, jos opettajat eivät syö ruokailussa tai heillä ei ole kouluruokailussa lasten kokemuksissa suurta merkitystä.

Olen koonnut tähän tuloksia yhteen vetävään kuvioon (Kuvio 3) kouluruokailukokemukseen liittyvät teemat lasten näkökulmasta. Kuviossa korostuu tutkimuksen ehkä keskeisin viesti: kouluruokailukokemuksen laatuon lasten kokemusmaailmassa riippuvaista monista osatekijöistä, ei vain ruoasta itsestään.



Kuvio 3. Lasten kokeman kouluruokailun rakentuminen

5.3 Eläytymismenetelmä ravitsemustutkimuksen menetelmänä

Tutkimukseni toisena tutkimuskysymyksenä oli arvioida eläytymismenetelmää ravitsemustutkimuksen menetelmänä. Tässä kappaleessa kuvaan menetelmää tutkimukseni perusteella, miten se sopi menetelmäksi ja millaista tietoa sillä saatiin. Lopuksi kuvaan yleisemmin sitä, olisiko menetelmä hyödynnettävissä laajemmin ravitsemustutkimuksen menetelmänä.

Eläytymiskertomusten muodostama aineisto kuvasi sitä, miten lapset kokevat kouluruokailutilanteen ja millaiset asiat vaikuttavat hyvän tai huonon kouluruokailukokemuksen rakentumiseen. Suurimmassa osassa kertomuksia lapset olivat itse osallisia tarinoihin, mutta muutamissa tarinoissa asiat tapahtuivat esimerkiksi ystävälle tai olivat täysin kuvitteellisia (lapsen kertoman mukaan). Lasten kirjallisen ilmaisun kyvyt

olivat hyvin vaihtelevia. Osa tarinoista oli lyhyitä ja muutamissa tarinoissa suomen kieli oli heikkoa eikä kirjoitus vastannut annettua ohjeistusta. Suurin osa kirjoituksista vastasi kuitenkin hyvin tehtävänantoa. Lapset osallistuivat tutkimukseen koulupäivän yhteydessä oppitunnilla ja uskon, että kouluympäristö sopii hyvin tällaisen aineiston keräämiseen. Osa kirjoituksista oli tarinallisia siten, että niistä löytyi myös draamankaari eli niissä oli selkeä alku, keskikohta ja loppu. Suuri osa kirjoituksista ei täyttänyt tässä mielessä kertomuksen tai tarinan vaatimuksia, mutta niistä oli silti löydettävissä monenlaisia kuvauksia kouluruokailusta. Tehtävän ohjeistusta ja kehyskertomuksia voi pitää siinä mielessä onnistuneina, että ne ohjasivat oppilaita kertomaan kouluruokailusta tapahtumana, ei esimerkiksi vain kouluruokaa.

Eläytymismenetelmän avulla esille nousi sellaisia näkökulmia, joita ei noussut samalla tavalla esille ProMeal-tutkimukseen osallistuneiden lasten fokusryhmäkeskusteluissa. Fokusryhmähaastattelussa reunaehdoista nousi esille osittain samoja teemoja, mutta myös kouluruokailun kustannukset, mikä ei noussut esille yhdessäkään eläytymiskertomuksista. Tämä kertoo siitä, että eläytymismenetelmä osin vahvisti fokusryhmäkertomuksilla saatuja tuloksia, osin tuotti niitä täydentävää tietoa. Eläytymismenetelmän mahdollisuudet ravitsemustieteessä voisivatkin liittyä menetelmätriangulaatioon (Wallin, Koro-Ljungberg & Eskola, 2018, 532; Posti-Ahokas ym. 2015, 330). Tällöin menetelmää voitaisiin yhdistää toisiin menetelmiin, jolloin saataisiin toisaalta moninäkökulmaista tietoa ja toisaalta lisää luotettavuutta tutkimuksiin. Menetelmän voisi liittää esimerkiksi kvantitatiivisten verkkokyselyiden ohelle, jolloin esimerkiksi syömiskäyttäytymistutkimuksissa samoilta tutkittavilta voitaisiin kerätä myös laadullista tietoa esimerkiksi ruokailuun ja syömiseen liittyvistä kokemuksista.

Kehyskertomukset ohjasivat lapsia kirjoittamaan hyvästä tai huonosta kokemuksesta, mutta aineistot muodostuivat hyvin samankaltaisiksi eli niissä esiintyvät teemat toistuivat samoina riippumatta kehyskertomuksesta. Luotettavuus-osiossa pohdin edelleen sitä, oliko tämä kehyskertomusten variaatio perusteltu ja onnistunut (ks. luku 6). Tarinoiden kertomuksellisuudessa on kuitenkin havaittavissa myös eroja. Suurin osa kertomuksista oli kirjoitettu ensimmäisessä persoonassa. Huonoista kokemuksista kertovissa tarinoissa oli mukana kertomuksia, joissa tapahtumat oli kuvattu kolmannessa persoonassa. Joissakin kertomuksissa lapset olivat vielä alleviivanneet, että tapahtuma on kuviteltu tai ”ei ole sattunut minulle”. Hyviä kokemuksia kuvaavia tarinoita oli kirjoitettu useammin monikon

ensimmäisessä persoonassa, mikä korostanee yhdessä tekemistä ja yhdessä kokemista. Lisäksi ruoan kuvailun tapa oli jossain määrin erilainen eri kehyskertomusten mukaan kirjoitetuissa teksteissä: huonosta kokemuksesta kertovissa tarinoissa ruokaa kuvailtiin elävämmin ja useilla adjektiiveilla, kun taas hyviä kokemuksia kuvaavissa tarinoissa ruoan kuvailu on vähäisempää. Samanlainen tulos saatiin myös Talvian & Tuijulan (2018, 156-158) fokusryhmäkeskusteluaineistossa.

Eläytymismenetelmä soveltuu lasten tutkimisen menetelmäksi edellyttäen, että lapsilla on riittävät kirjallisen ilmaisun taidot. En usko, että tämän tutkimuksen lapsia nuoremmilla lapsilla menetelmä välttämättä toimisi. Lasten ääni tulee aineistoni eläytymiskertomuksissa esille hyvin. Mielikuvituksen käyttö ja kuvailun tapa vaikuttavat aidoilta ja lapsen näkökulmasta lähteviltä. Lasten kuvaus omasta itsestä suhteessa toisiin kuvaa hyvin sitä, että lapset elävät hyvin voimakkaassa sosiaalisessa suhteessa toisiin lapsiin ja ovat hyvin alttiita toisten ajatuksille. On vaikea kuvitella, että aikuiset kuvailisivat työpaikkaruokailuaan vastaavalla tavalla ainakaan samassa mittakaavassa.

Eläytymismenetelmä vastasi sille annettuun tutkimuskysymykseen ja tutkimuksen tavoitteisiin. Eläytymismenetelmällä saadaan tietoa nimenomaan tutkittavan kokemuksista ja ajatuksista, siitä miten tutkittava jäsentää maailmaa. Posti-Ahokas ym. (2015, 329) ehdottavat, että eläytymismenetelmää voitaisiin hyödyntää enemmän terveystieteellisen tutkimuksen kentällä. Menetelmä mahdollistaa kokemuksellisten kysymysten tutkimisen, mikä on terveys- ja ravitsemustieteiden näkökulmasta kiinnostavaa. Eläytymismenetelmän tutkimuksen toteutukseen liittyviä etuja ovat sen suhteellisen helppo ja nopea tapa kerätä aineistoa. Eläytymismenetelmä sopii tutkittaessa ja tuotettaessa uusia näkökulmia (Wallin et al. 2015, 256), ja tätä mahdollisuutta voitaisiin hyödyntää ravitsemustieteessä erityisesti syömiskäyttäytymistä tutkittaessa.

Suurin haaste eläytymismenetelmän hyödyntämisessä on sekä kirjallisuuden että tutkimukseni perusteella se, millä tavalla ne kuvaavat todellisuutta. Osittain tämä haaste korostuu lasten tutkimisessa ja tähän kiteytyy koko tutkimukseni kannalta ehkä tärkein pohdinnan paikka. Seuraavissa teksteissä on nähtävissä, että ensimmäinen kertomus kuvaa melko varmasti oppilaan omaa aiempaa kokemusta kouluruokailusta, kun taas toisessa esimerkissä kirjoittaja on eläytynyt enemmän kehyskertomukseen ja kirjoittanut tekstiään kertomuksellisesti.

Meidän ruokalassa tapahtui kaikkea kivaa keittäjät ovat iloisia kun ruokaa ei mene roskikseen ja olisi kiva jos kaikki söisivät lautasen tyhjäksi niin minä ainakin toivoisin ja laitetaan astiat omiin paikkoihin kun on syöty Koulussa on hyvää ruokaa ja se on ihan syömäkelpoista. On kivaa kun ruokailun jälkeen on vatsa täynnä ja ei tarvi olla nälissään tunneilla. Syön yleensä kaikki mitä lautasellani on ja otan aina paljon salaattia joka on terveellistä (hyvä, 099)

Tänään koulussa oli ruokana perunamuusia ja lihapullia. Se on minun mielestäni paras ruoka koulussa. Lihapullat olivat sopivan kypsiä, eikä palaneita. Kaikkia ruokia oli riittävästi. Keskustelimme kavereiden kanssa ruokapöydässä. Ruokajono ei ollut pitkä, kuten usein. Myös ruokasalissa oli sopivan hiljaista ja mukava syödä. (hyvä, 112)

On siis syytä pohtia, kuinka hyvin kertomukset kuvaavat koettua todellisuutta ja kuinka paljon niissä on tarinallisuutta mukana. Lasten tutkimisen haaste ja koko tutkimukseni asetelman haaste on juuri siinä, että ovatko nämä tekstit lasten todellisia kokemuksia ja onko fenomenologinen tarkastelu tässä paikallaan. Seuraavissa luvuissa pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja tutkimusprosessia sekä tuloksia myös tästä näkökulmasta.

6 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole täysin mutkatonta eikä siihen ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 140). Tuomen ja Sarajärven (2009, 140–141) mukaan on tärkeää, että tutkimusraportista käy ilmi tutkijan omat sitoumukset, miksi tutkimus on tärkeää ja miten tutkijan käsitykset ovat tutkimusprosessin aikana muuttuneet. On myös pohdittava ja tuotava esille, miten aineisto on kerätty, miten tutkittavat on valittu, millainen suhde tutkijalla on tutkittaviin, miten aineisto on analysoitu ja millä tavalla koko tutkimus raportoitu. Näihin olen pyrkinyt vastaamaan tekemällä tutkimusraporttini huolellisesti ja kuvaamalla erityisesti tutkimuksen toteutuksen, aineiston sekä analyysin etenemisen yksityiskohtaisesti. Tässä luvussa syvennyn tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttaviin erityispiirteisiin, kuten omiin ennakkokäsityksiini tutkijana, lapsinäkökulmaisen tutkimuksen haasteisiin sekä eläytymismenetelmän kehyskertomuksiin luotettavuuden näkökulmasta.

Laadullinen tutkimus on tulkinnallista tutkimusta alkaen tutkimusongelman rajaamisesta. Tutkijan omat intressit voivat vaikuttaa aineistonkeruuseen ja analyysiin. Laadullinen aineisto ei tämän vuoksi kuvaa todellisuutta, vaan todellisuutta nimenomaan tutkijan valitsemien tarkastelukulmien kautta. (Kiviniemi, 2001, 77.) Tässä tutkimuksessa en ole tutkijana ollut mukana keräämässä aineistoa, mutta aineiston tarkastelukulmat ja käsittely ovat tekemiäni valintoja ja rajauksia. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan myös arvioida aineiston kylläntymistä (Posti-Ahokas, Haveri & Palojoki, 2015, 329). Tutkimuksessani aineiston voidaan sanoa kylläntyneen, sillä asiat alkoivat toistua tarinoissa ja tarinat toistivat jo esitettyjä asioita.

Pilnick ja Swift (2010, 211–212) ovat kirjoittaneet luotettavuudesta laadullisen ravitsemustutkimuksen näkökulmasta. Yksi mahdollisuus arvioida luotettavuutta on triangulaatio. Tutkimuksessani ei itsessään ole menetelmätriangulaatiota, mutta ProMeal-tutkimusprojektissa on julkaistu sekä ruotsalaislasten samalla menetelmällä, eläytymiskertomuksin, saadut tulokset että tutkimukseeni osallistuneiden lasten fokusryhmäkeskustelujen tulokset kouluruokailusta. Tutkimukseni luotettavuuden näkökulmasta on tärkeää, että aineistoissa oli myös samankaltaisia löydöksiä ja että nämä eri tutkimukset tukivat toisiaan.

Laadullisessa tutkimuksessa tärkeitä tapoja arvioida luotettavuutta ovat metodologiset valinnat ja se, miten menetelmävalinnat on kuvattu ja perusteltu. Myös tutkijan reflektiivisyys osana tutkimusta on laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteeri. Tutkimuksen luotettavuutta ja laatua arvioitaessa ei ole syytä kiinnittää huomiota yksinomaan löydettyjen tulosten uutuuteen, vaan yhtä tärkeänä löydöksenä voidaan pitää sitä, että aiemmat tulokset ja mallit vahvistuvat tai että eri menetelmällä saadaan samankaltaisia tuloksia samasta aiheesta kuin erilaisilla menetelmillä. (Pilnick & Swift, 2010, 211–212.) Tässä tutkimukseni luotettavuutta lisäävät samankaltaisuudet suhteessa aiempiin kouluruokailua koskeviin, erityisesti samasta tutkimusprojektista valmistuneisiin, tutkimuksiin. Toisaalta on syytä reflektoida sitä, millä tavalla olen onnistunut suhtautumaan aineistoon riittävän neutraalisti aiempien tutkimusten jälkeen.

Fenomenologisessa tutkimuksessa on hyvin tärkeää tiedostaa etukäteen tutkittavaa ilmiötä selittävät teoreettiset mallit, jotta myös omat ennakkokäsitykset voi tehdä itselleen tutkimuksen edetessä mahdollisimman selväksi. On fenomenologisen tutkimuksen erityinen haaste tutkijalle pystyä ikään kuin unohtamaan omat käsitykset ja myös teoreettiset tiedot tulkinnan tekemisen ajaksi. (Laine, 2001, 26–43) Sama problematiikka, tutkijan subjektiivisuuden myöntäminen, liitetään useissa yhteyksissä myös eläytymismenetelmään (Posti-Ahokas ym, 2015, 329; Pilnick & Swift, 2010, 211–212). Paitsi aiemman tutkimuksen ja teoreettisten lähtökohtien, myös aivan erityisesti tutkijan omien ennakkokäsityksien, tietojen ja omien kokemusten reflektiivinen tarkastelu on tästä syystä tarpeen. Normaalisti vuorovaikutuksessa kuuntelemme ja luemme toisia ihmisiä omista ennakkoajatuksiemme ja kokemustemme läpi, mutta jotta aineiston käsittelyssä voitaisiin puhua tutkimuksen tekemisestä, on aivan keskeistä pystyä jollakin tavalla erottamaan omat ennakkokäsitykset ja ajatukset. (Laine, 2001, 26–43.)

Tässä tutkimuksessani omat ennakkokäsitykseni olivat vahvat ja kirjasin ajatuksiani ylös tunnistaakseni niitä ja pyrin sillä tavoin mahdollistamaan sen, että kuulisin ja näkisin aineistosta juuri ne kokemukset ja merkitykset, joita lapset kuvaavat. Tässä tutkimuksessa tutkijan aseman haasteellisuus, eli ennakkokäsitykseni ovat esillä erityisesti kahdessa seikassa. Ensimmäisenä oma historiani kasvatustieteilijänä ja kouluruokailun kehittämisen parissa työskentelystä vaatii itseltäni paljon reflektointia suhteessa aineistoon. Olen hyvin perillä siitä, millaisia ajatuksia kouluruokailun kehittämiseksi on tällä hetkellä asetettu ja

toisaalta siitä, millaista keskustelua kouluruokailun ympärillä käydään. Olen myös lukenut monia aiheeseen liittyviä tutkimuksia, jotka ovat kuvanneet minulle aiheeseen liittyvää teoriataustaa. Tiedostan hyvin, etten voikaan olla tutkijana täysin tyhjä taulu, mutta koin vastuukseni tunnistaa nämä ennakkotiedot ja ajatukset analyysiä ja tulkintoja tehdessäni. Yhtä aikaa pidän omia ennakkokäsityksiäni myös tutkimukseni vahvuutena ja analyysin ja tulkinnan mahdollisuutena, että kouluruokailun kulttuuri, ympäristö ja siihen liittyvä keskustelu ovat minulle tuttuja ja olen osa samaa kulttuurista ympäristöä tutkittavieni kanssa. Olen työskennellyt myös opettajana, joten kouluruokailu tilanteena ei ole minulle siinäkään mielessä vieras. Toinen problematiikka omissa ennakkokäsityksissäni liittyy aikuisuuteen ja lasten tutkimiseen, mihin palaan myöhemmin tässä luvussa.

Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Laadullinen tutkielma on samalla myös oppimisprosessi, joka korostuneesti pro gradu –tutkielman kaltaisessa työssä. Laadullisen tutkimuksen prosessimaisuuteen liittyy se, että eri tutkimuksen elementit kehittyvät joustavasti tutkimuksen edetessä. Tällainen tutkimustapa edellyttää, että tutkija tiedostaa oman ajattelunsa kehittymisen tutkimusprosessin aikana ja sen vaikutuksen tutkimuksen etenemiseen. (Kiviniemi, 2001, 74–75.) Edellä kuvaamani ennakkokäsitykset pysyivät monilta osin muuttumattomina ja tutkimuksen tulokset vahvistivat sitä kuvaa, joka minulla kouluruokailusta on. Tutkimusprosessi laajensi kuitenkin erityisesti ajatteluani lasten tutkimisesta, miten vaihtelevat taidot lapsilla on tuottaa esimerkiksi tässä tutkimuksessa tarinoita ja ymmärtää annettua tehtävää. Toisaalta monilla lapsilla oli mielestäni todella hyvä kyky tarkkanäköisesti kirjoittaa kouluruokailukokemuksesta, jopa tilanteen sosiaalisista ulottuvuuksista ja jännitteistä. Olen vakuuttunut, että lapset voivat toimia aineistontuottajina ja että ravitsemustutkimuksessa voitaisiin myös hyödyntää lapsia informantteina enemmän, erityisesti heitä koskeissa tutkimusasetelmissä.

Kuten aiemmin mainitsin, tutkijana toinen erityinen subjektiivisuuden haaste liittyy aikuisen ja opettajan rooliini. Pilnick & Swift (2010, 212) mainitsevat luotettavuuden yhdeksi osuudeksi sen, että tuleeko tutkimuksessa esille juuri kyseisten tutkittavien ääni. Tässä tutkimuksessa tavoitteenani oli kuvata nimenomaan lasten kokemusmaailmaa ja lähteä lapsuudentutkimuksen tavoitteista. On selvää, että aikuisen ajattelumalleista eroon pääseminen tulkinnan ajaksi ei ollut helppoa. Olen varma, että tuloksissani on nähtävissä

asioita, jotka olen kirjoittanut aikuisen näkökulmasta, mutta uskon, että olen samalla onnistunut antamaan ääntä useissa kohdissa myös aineistolle ja lasten näkökulmalle.

Aikuisten ja lasten todellisuudet limittyvät toisiinsa ja niin on myös tutkimuksen teossa: on lopulta vaikeaa erottaa, mikä lasten tuotoksissa on lasten ja mikä aikuisten ajatusmaailmaa, eikä niitä voida toisistaan täysin erottaakaan. Tutkimuksessani on pyritty lasten äänen esiin tuomiseen, mutta toisaalta tutkimus on toteutettu koulussa, joka jo ympäristönä on aikuisen kontrollin ja normien alainen ympäristö. Osasta lasten vastauksista saattoi aistia, että vastaukset olivat sellaisia kuin kuviteltiin aikuisten toivovan. Toisaalta on todettava, että monet vastaukset olivat ehdottomasti sellaisia, joita aikuinen ei olisi tuottanut ja lapsekkuus ja mielikuvitus olivat hyvällä, autenttisella tavalla esillä teksteissä.

6.1 Käytettyjen kehyskertomusten arviointi

Eläytymismenetelmän luotettavuuden kannalta on keskeistä se, millainen kehyskertomus on (esim. Posti-Ahokas, Haveri & Palojoki, 2015, 324). Kehyskertomuksen tulisi vastata tutkimuskysymystä. Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset ovat muodostuneet vasta aineiston keräämisen jälkeen, joten tutkimuksen tutkimuskysymykset on aseteltu niin, että valmiista aineistosta on ajateltu löydettävän vastauksia tutkimuskysymykseen. Kehyskertomuksen osalta on oltava tarkkana, että se ei liiaksi ohjaa tai rajaa tutkittavan ajatuksia etukäteen. Koska eläytymismenetelmässä on tavoitteena huomioida juuri muuttuvasta asiasta johtuvat erot kertomuksissa, on tärkeää, ettei kehyskertomuksissa ole liian monia muuttujia. Tällöin voi jäädä pimentoon, mitkä asiat ovat lopulta määrittäneet tarinan kulkua. (Wallin ym. 2015.)

Kehyskertomuksen laatiminen vaatii paljon pohdintaa ja ne olisi syytä testata etukäteen. Kehyskertomuksen avulla kirjoittaja voi helposti samaistua kehyskertomuksen tilanteeseen. Muista laadullisen tutkimuksen menetelmistä eläytymismenetelmä eroaa erityisesti siinä, että kehyskertomukset eroavat toisistaan jollakin tavalla, kertomuksissa varioidaan jotakin merkittävää kohtaa. (Posti-Ahokas ym., 2015, 329–330.) Tässä tutkimuksessa kehyskertomuksissa kirjoitettiin hyvästä ja huonosta kouluruokailukokemuksesta. Niiden pohjalta kirjoitettiin tarinoita, jotka olivat pitkälti toistensa peilikuvia. Siten

kehyskertomusten avulla saatiin selkeästi esiin teemoja, jotka vaikuttavat kouluruokailukokemuksen laatuun.

Eläytymismenetelmän tuottaman kertomusaineiston kannalta oleellinen variointi on huomioitu tutkimuksessani analyysivaiheessa siten, että molempien kehyskertomusten tuottama aineisto on analysoitu omana kokonaisuutenaan ja vasta lopuksi teemojen oltua samankaltaiset, niistä on muodostettu kokonaisuus, josta lopulliset alateemat ja teemat muodostettiin. Näin varmistin sen, että variaatio tuli näkyviin, vaikkei se lopulta ollut aineistossa keskeisintä.

On kuitenkin syytä pohtia, olisiko joku toinen kehyskertomusvariaatio tuottanut kiinnostavampaa tietoa. Olisiko esimerkiksi paikan variaatio, kouluruokailun ja kotiruokailun hyödyntäminen avannut uusia näkökulmia myös kouluruokailusta? Tämä olisi mielestäni kiinnostava tutkimusnäkökulma tulevaisuudessa. Nyt käytetty hyvän ja huonon kokemuksen variaatio oli kuitenkin tutkittavien lasten näkökulmasta pääsääntöisesti helppo ja kiinnostava lähtökohta kirjoittamiselle. Lisäksi kouluruokakeskustelu tuntuu pyörivän hyvien ja huonojen kokemusten ympärillä ja tähän keskusteluun on hyvä ottaa kantaa myös tutkimuksen avulla.

6.2 Analyysin luotettavuus

Analyysin systemaattisuus tarkoittaa sitä, että tehdyt menetelmälliset valinnat ja rajaukset sekä analyysin eteneminen ja siihen vaikuttaneet tekijät raportoidaan tarkasti ja johdonmukaisesti. Myös analyysiohjelman käyttöä ja analyysikoosteiden tekemistä pidetään tärkeänä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta. (Ruusuvuori ym., 2010, 26–28). Tässä tutkimuksessani analyysiohjelmana toimi Excel sen vuoksi, että aineisto-otteet eivät olleet pitkiä ja ne olivat hallittavissa myös Excelissä. Analyysikoosteet ovat nähtävissä osittain laatimissani temaattisissa kartoissa (Kuvat 1 ja 2). Olen pyrkinyt kuvaamaan analyysini etenemistä selkeästi, mutta koin samalla haastavaksi kuvata erityisesti koodaamiseen liittyvää ajatustyötä, jossa monet koodit ja teemat liittyivät toisiinsa.

Kuten menetelmäosiossa mainitsin, tutkimusaineisto analysoitiin kahdessa erässä helmimaaliskuussa vuonna 2018 sekä tammi-helmikuussa 2020. Tuon ajanjakson välissä minusta

tuli toistamiseen äiti. Vaikka graduprosessin venyminen tällä tavalla ei ole toivottavaa, pitkän tauon jälkeinen palaaminen aineiston pariin vaati sen tarkastelua hyvin perusteellisesti toistamiseen ja uskon tämän parantaneen tutkimukseni luotettavuutta. Kun aineistosta välttämättä tekee ensin välittömiä tulkintoja ja systemaattisemman analyysin ja oman reflektion jälkeen uudenlaisia tulkintoja, on tämä aikaperspektiivi sekä jälleen uusi palaaminen aineiston ja tulkintojen teon pariin mahdollistanut hermeneuttisen kehän kulkemisen useaan kertaan (Laine, 2001). Aineistoon ja omaan analyysiin palaaminen aina uudelleen kriittisen reflektion kautta parantaa tutkimuksen luotettavuutta ja antaa mahdollisuuden huomata, mitä tutkittava todella ilmaisullaan on tarkoittanut.

7 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa selvitettiin neljäsluokkalaisten eli 9–10-vuotiaiden lasten kouluruokailukokemuksia eläytymismenetelmän avulla. Tutkimuksen toteutuksessa keskeisiä tavoitteita olivat lapsen näkökulman esiin tuominen, kouluruokailun tarkasteleminen laajana kokonaisuutena ja sellaisen tiedon tuottaminen, jota voitaisiin hyödyntää kouluruokailun kehittämisessä. Tutkimusaineiston perusteella kouluruokailu näyttäytyi kolmena keskeisenä teemana: ruokaan ja syömiseen liittyvinä ulottuvuuksina, fyysisenä kouluruokailutilanteena sekä sosiaalisena ympäristönä. Nämä teemat olivat yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa (esim. Talvia & Tuijula, 2018; Berggren ym. 2019). Tutkimustulokset antavat ymmärtää, että kouluruokailu on lapsille tuttua ja he pystyvät kuvailemaan kouluruokailua myös ilman aikuisen erityistä tukea. Lapset nostivat esille monipuolisesti erilaisia asioita ja kirjoittivat niistä heterogeenisin taidoin, kuitenkin hyvin ymmärrettävästi.

Tämä tutkimus on osa kouluruokailukeskustelua sekä kouluruokailun kehittämisen diskurssia. Tässäkin tutkimuksessa esille nousseet kumiperunat tai kinderperunat muistuttavat kouluruokailun kohtaamasta kritiikistä. Tutkimuksessani näkyi myös ilmiö, jossa epämiellyttävän ruoan sanasto on kirjavampi ja kuvailu värikkäämpää. Kouluruokailukeskustelussa kritiikki tuntuu keskittyvän juuri ruoan laatuun tai ruokaan itseensä. Osa tämän tutkimuksen kouluruokailukokemusta käsittelevistä teksteistä heijastelee kulttuurista representaatiota eli sitä kuvaa, joka lapsille ympäröivästä maailmasta ja heitä ympäröivien lasten ja aikuisten mielipiteistä ja ajatuksista muodostuu. Tästä syystä olisi jo aika jättää kouluruokaan liittyvä negatiivinen puhumisen tapa keskusteluissa takalalle ja pohtia, millä tavoin lasten näkökulmasta ihanteellinen kouluruokailu voitaisiin toteuttaa.

Tutkimuksen perusteella lapsille kouluruokailukokemuksen rakentumisessa tärkeintä on hyvän ruuan ohella osallisuus ja itsemääräämisoikeuden säilyminen, valinnan vapaus sekä sosiaaliset suhteet. Sosiaalinen kouluruokailuympäristö oli yksi tutkimukseni keskeisistä teemoista, mutta todellisuudessa sosiaalisten suhteiden vaikutus kulkee läpi muidenkin teemojen ja vaikuttaa niihin. Sosiaaliset suhteet saattoivat vaikuttaa jopa siihen, kuinka miellyttäväksi lapset kokivat ruokailutilanteen lisäksi itse ruoan. Sosiaalisten suhteiden

merkitys osana ruoan valintaa ja ruokailukokemuksen rakentumista ovat nousseet esille myös muissa tutkimuksissa, eikä kouluruokailun konteksti tee tässä poikkeusta (esim. Neely ym. 2014).

Kouluruokailusuosituksen mukaan onnistunut kouluruokailu on maksuton, tarkoituksenmukainen, kestävä, maukas, ohjattu, täysipainoinen ja turvallinen. Tavoitteena on yhdessä oppiminen. (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2017.) Tässä tutkimuksessa onnistunut kouluruokailu näyttäytyi ennen kaikkea sellaisena, jossa lapset kokivat saavansa itse valita ja vaikuttaa ja jossa he saivat ruokailla yhdessä ystäviensä kanssa rentoutuen koulupäivän keskellä. Kouluruokailusuosituksessa on lueteltu tärkeitä asioita onnistuneen kouluruokailun osa-alueina, mutta on selvää, että nämä näyttäytyvät aikuisten laatimina tavoitteina. Kouluruokailusuosituksessa on nostettu esiin myös oppilaiden osallisuuden tukeminen: suosituksessa todetaan, että oppilaiden osallisuutta tulee tukea (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2017, 43). On myös tutkimukseni näkökulmasta tärkeää, että oppilaiden osallisuus on esillä suositustasolla. Tutkimukseni jättää kuitenkin ilmaan kysymyksen siitä, onko sosiaalisten suhteiden tärkeys kouluruokailussa keskellä koulupäivää täysin ymmärretty.

Millä tavoin ruokakasvatus ja sille asetetut tavoitteet voisivat sitten toteutua lapsilähtöisesti kouluruokailussa? Ruokailutilanteiden ja sosiaalisten suhteiden välinen dynamiikka voi myös palvella oppimista ja hyvinvointia: hyvät sosiaaliset suhteet tukevat hyvien ruokatapojen kehittymistä. Ruokailutilanteet mahdollistavat tärkeiden sosiaalisten suhteiden vahvistumista ja muodostumista, mikä on keskeistä psyykkisen terveyden näkökulmasta. (Neely ym. 2014.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ruokailutilanne nähdään ohjattuna ja pedagogisena ja opettajalla on tässä tärkeä rooli (Opetushallitus, 2014). Tutkimukseni aineistossa opettajien asema kouluruokailussa nähtiin tilanteen valvojina ja tilanne kontrolloituna eivätkä edesauttaneet myönteisen kouluruokailukokemuksen rakentumisessa. Kuten Talvia & Tuijula (2018) ovat kirjoittaneet, on syytä pohtia, millä tavoin kouluruokailun pedagogiset tavoitteet voisivat tulla toteutetuksi, kuitenkin niin, että kouluruokailu palvelisi myös oppilaiden toiveita sosiaalisuudesta ja ruokailon toteutumista kouluruokailussa.

En usko, että edellä kuvattu ongelma on mahdoton ratkaista. Tutkimukseni valossa ruokakasvatuksen uudet näkökulmat, ruokatajun edistäminen (Janhonen ym. 2015, 113) ja

syömisen taito -ajattelu (Tilles-Tirkkonen ym., 2015) ovat jo lähtökohtaisesti oppilasta osallistavia. Esimerkiksi syömisen taitoon liittyviä sisältöjä esiintyi lasten kirjoituksissa: itsesääätelyä, joustavaa suhtautumista syömiseen ja uusien makujen maistamista. Tutkimukseni perusteella keskustelu voitaisiin siirtää ruokakasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä yhä enemmän toiminnan ja toteutuksen tapoihin suhteessa kouluruokailun aikuisiin. Opettajien tärkeää roolia tai kouluruokailutilanteen pedagogista sisältöä ei ole tarpeen muuttaa tai kritisoida, mutta sitä tapaa, millä nämä pedagogiset tavoitteet oppilaille näyttäytyvät ja todellisuudessa toteutetaan, lienee syytä tarkastella ja kehittää. Voisiko ruokailon välittäminen ja ylläpitäminen kouluruokailussa mahdollistaa oppilaiden ja opettajien mielekkään kouluruokailukokemuksen, mutta yhtä aikaa toteuttaa myös ruokakasvatuksen tavoitteita? Voisiko yksi tie olla myös lisätä ruokakasvatusta opetussuunnitelmatasolla myös muihin oppiaineisiin tai laaja-alaisiin tavoitteisiin niin, ettei kaikki ruokaan liittyvä pedagoginen tavoitteellisuus lepäisi kouluruokailutilanteen harteilla?

Tutkimuksen tulosten perusteella nostan keskusteluun myös ajatuksen vastuusta ja vapaudesta. Tutkimukseni lapset kuvasivat kertomuksissaan asioita, jotka minulle viestivät vastuullisuusajattelusta. Lapset olivat tietoisia toimistaan suhteessa ympäristöön ja välttivät ruokahävikkiä. Toisaalta he tiedostivat oman roolinsa viihtyisän kouluruokailun toteutumisessa ja esimerkiksi melun syntymisessä. Lasten kertomuksissa välittyi myös sosiaalisen vastuullisuuden ajattelun piirteitä siinä mielessä, että he toivoivat hyvää vuorovaikutusta ja olivat hyvin tietoisia tarkkailusta suhteessa itseen ja toisiin oppilaisiin ruokailutilanteessa. Yhtä aikaa lapset toivoivat lisää kokemusta vapaudesta. Ehkä me aikuiset, opettajat ja kouluruokailun ammattilaiset, kehittäjät ja tutkijat voisimme tulevaisuudessa nähdä lasten näkökulman paremmin ja heidän kyvykkyytensä kantaa jo sopivissa määrin vastuuta, ja sen myötä antaa kouluruokailutilanteissa lapsille enemmän vapautta ja vapauden kokemusta heidän toivomillaan pienillä tavoilla?

Tutkimukseni perusteella lasten näkökulman esiin nostaminen kouluruokailututkimuksessa on tärkeää. Tulevaisuudessa voitaisiin tutkia samantapaisella asetelmalla vanhempia oppilaita, joiden kirjoittamisen ja kertomisen taidot ovat jo pidemmällä. Uskon myös, että lasten näkökulmaa voitaisiin nostaa esille myös ruoanvalintaan liittyvissä tutkimuksissa.

Koko tämän työn tarkoituksena on ollut tuoda esille lasten kokemusmaailma kouluruokailukeskusteluun ja kouluruokailun kehittämisen keskiöön. Niinpä on hyvä

päättää tämä työ yhden tutkimukseen osallistuneen lapsen eläytymistarinassaan kirjoittamaan katkelmaan ja toivoo, että tämä työ omalta osaltaan voi olla viemässä tätä osuvasti sanottua kouluruokailutavoitetta eteenpäin. Sillä eikö tämä ole se tärkein tavoite:

Joka päivä on kiva mennä ruokailuun. Loppu. (hyvä, 026)

Lähteet

- Andersen, S., Baarts, C. & Holm, L. (2017). Contrasting approaches to food education and school meals. *Food, Culture & Society*. 20(4), 609–629.
- Berggren, L. ym. (2017). Nordic children's conceptualizations of healthy eating in relation to school lunch. *Health Education*, 117(2), 130–147.
- Berggren, L. Olsson, C. Talvia, S. Hörnell, A. Rönnlund, M. & Waling, M. (2019). The lived experiences of school lunch: an empathy-based study with children in Sweden. *Children's Geographies*, 1–13.
- Bergström, K., Brembeck, H., Jonsson, L. & Shanahan, H. (2012). Children and Taste: Guiding Foodservice. *Journal of Foodservice Business Research*, 15(1), 84–100.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3, 77–101.
- Daniel, P. & Gustafsson, U. (2010). School lunches: children's services or children's spaces? *Children's Geographies*, 8(3), 265–274.
- Davidson, F. R. R. (1979). Critical factors for school lunch acceptance in Washington, D.C., *Ecology of Food and Nutrition*, 8(1), 3–9.
- Eder, D. & Fingerson, L. (2001). Interviewing Children and Adolescents. Teoksessa Gubrium, JF. & Holstein, JA. (toim.), *Handbook of Interview Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Eskola, J. (1997). Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. (2018). Tiedettä tarinoista: eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. 63–77.
- Eskola, J. & Wallin, A. (2015). Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 56–69.
- Fossgard, EH., Wededahl, T., Björkkjaer, & Holthe, A. (2018). School Lunch – Children's Space or Teachers Governmentality? *International Journal of Consumer Studies*: 1–9.
- Heikkinen, H. (2001). Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J & Raine Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia*

aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.

Hoppu, U., Lehtisalo, J., Tapanainen, H. & Pietinen, P. (2010). Dietary habits and nutrient intake of Finnish adolescents. *Public Health Nutrition*, 13, 965–972.

Janhonen, K., Mäkelä, J. & Palojoki, P. (2015). Perusopetuksen ruokakasvatus ravintotiedosta ruokatajuun. Teoksessa Janhonen-Abruquah, H. & Palojoki, P. (toim.), *Luova ja vastuullinen kotitalousopetus*. Helsinki: Unigrafia.

Janhonen, K. (2016). Adolescents' participation and agency in food education. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Janhonen, K., Mäkelä, J. & Palojoki, P. (2016). Adolescents' school lunch practices as an educational resource. *Health Education*, 116(3), 292–309.

Johansson, B., Roos, G., Hansen, G. L., Mäkelä, J., Hillén, S., Jensen, T. M. & Huotilainen, A. (2009). Nordic Children's Foodscapes: Images and Reflections. *Food Culture and Society: An International Journal of Multidisciplinary Research*, 12(1), 25–51.

Kouluterveyskysely. (2017). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa: <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia>. Viitattu 15.2.2018.

Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 68–84.

Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–43.

Lintukangas S, & Palojoki P. (2012). Kouluruokailu kutsuu nauttimaan ja oppimaan. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Lintukangas, S. (2007a). Kouluruokailu – kansanterveyttä ja kasvatuskumppanuutta. Teoksessa Lintukangas, S., Manninen, M., Mikkola-Montonen, A., Palojoki, P., Partanen, M. & Partanen R. (toim.), *Kouluruokailun käsikirja: laatueväitä koulutyöhön*. Helsinki: Opetushallitus.

Lintukangas S. (2007b). Ilman historiaa ei ole tulevaisuutta. Teoksessa Lintukangas, S., Manninen, M., Mikkola-Montonen, A., Palojoki, P., Partanen, M. & Partanen R. (toim.), *Kouluruokailun käsikirja: laatueväitä koulutyöhön*. Helsinki: Opetushallitus. 147–157.

Neely, E., Walton M. & Stephens C. (2014). Young people's food practices and social relationships. A thematic synthesis. *Appetite*, 82, 50–60.

Pilnick, A. & Swift. (2010). Qualitative research in nutrition and dietetics: assessing quality. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 24, 209–214.

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu: 2.4.2020.

Persson Osowski, C., Göransson, H. & Fjellström, C. (2011). Children's understanding of food and meals in the foodscape at school. *International Journal of Consumer Studies*, 36, 54–60.

Perusopetuslaki. (1998). L 21.8.1998/628. *Valtion säädöstietopankki Finlex*. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu: 6.3.2018.

Posti-Ahokas, H., Haveri, S & Palojoki, P. (2015). Eläytymistarinat nuorten itsenäistymisen tulkina. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*. 52(4), 324–333.

Raulio, S., Roos, E. & Prättälä, R. (2010). School and workplace meals promote healthy food habits. *Public Health Nutrition*: 13(6A), 987–992.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 9–36.

Rückenstein, M. (2012). Kouluruokailun vaikuttajat. Kansalaiskasvatuksesta kulutuskulttuuriin. Teoksessa Pekkarinen, E. Vehkalahti, k. & Myllyniemi, S. (toim.), *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15, 85–109.

Swift, JA. & Tischler, V. (2010). Qualitative research in nutrition and dietetics: Getting started. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 23(6), 559–566.

Syrjälä, L. (2007). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 229–243.

Suorsa, T. (2011). Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Subjektitieteellisestä kokemustutkimuksesta. Teoksessa Latomaa, T. & Suorsa, T. (toim.), *Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoria ja kehityslinjoja*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 174–231.

Talvia, S. & Tuijula, T. (2018). Lautasen tuolta puolen – alakoululaisten kouluruokadiskurssit. Teoksessa Rinne, R., Haltia, N., Lempinen, S. & Kaunisto, T. (toim.), *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 145–177.

Tikkanen, I. (2009). Pupils' school meal diet behaviour in Finland: two clusters. *British Food Journal*, 111(3), 223–234.

Tilles-Tirkkonen, T., Pentikäinen, S., Lappi, J., Karhunen, L., Poutanen, K. & Mykkänen, H. (2011). The quality of school lunch consumed reflects overall eating patterns in 11–16-year-old schoolchildren in Finland. *Public Health Nutrition*, 14, 2092–2099.

Tilles-Tirkkonen, T., Nuutinen, O., Suominen, S., Liukkonen, J., Poutanen, K. & Karhunen, L. (2015). Preliminary Finnish measures of eating competence suggest association with health-promoting eating patterns and related psychobehavioral factors in 10–17 year old adolescents. *Nutrients*, 21, 3828–3846.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Tuononen, P. (2009). Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa. *Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä*, 4. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutetun toimisto.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Tørsleva, MK., Nørredama M., Vitusa, K. (2017). Exploring Foodscapes at a Danish Public School: How Emotional Spaces Influence Students' Eating Practices. *Food, Culture and Society*, 20(4), 587–607.

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, AI. (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press. 64–84.

Valtion ravitsemusneuvottelukunta. (2017). Syödään ja opitaan yhdessä –kouluruokailusuositus. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-791-6>. Viitattu 13.4.2020.

Väliavaara, H., Paakkari, L., Aro, T., Torppa M. (2018). Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus*, 49(1), 6–19.

Waling, M., Olafsdottir, AS., Lagström, H., Wergedahl, H., Jonsson, B., Olsson, C., Fossgard, E. ym. (2016). School Meal Provision, Health and Cognitive Function in a Nordic Setting – The ProMeal-Study: Description of Methodology and the Nordic Context. *Food & Nutrition Research* 60, 304–368.

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015). Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus*, 46, 247–259.

Wallin, A., Koro-Ljungberg, M. & Eskola, J. (2018). The Method of Empathy-Based Stories. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(5), 525–535.